

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Подготовка к обучению грамоте обучающихся с нарушением
интеллектуального развития (умственной отсталостью) в условиях
малокомплектного класса**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
Магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор И. А. Филатова

дата

подпись

Исполнитель:
Ерёмина Наталия Игоревна
обучающийся ЛОГ-1601 группы

подпись

Научный руководитель:
Артемьева Татьяна Павловна
к.п.н., доцент

подпись

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ....	6
1.1. Определение понятия «готовность к обучению грамоте».....	6
1.2. Определение понятия «малокомплектный класс».....	13
1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	17
1.4. Психофизиологические предпосылки готовности к обучению грамоте.....	32
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	41
2.1. Характеристика базы исследования и группы испытуемых.....	41
2.2. Описание методов и методик.....	44
2.3. Экспериментальное изучение готовности к обучению грамоте обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	56
ГЛАВА 3. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	85
3.1. Анализ методической литературы по вопросу подготовки к обучению грамоте обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	85
3.2. Обучающий эксперимент: организация, планирование, содержание.....	92
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	96
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	113
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	116
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время активно развивается инклюзивное образование. Вопросами инклюзивного образования занимались В.З. Кантор [32], В.В.Коркунов [2], Н. Н. Малофеев [46], Е. Ю. Шинкарева [78], Л. М. Шипицина [47] и другие.

Необходимо оказание специальной помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. Принятие этого обучающегося, создание для него специальных условий - это огромная проблема для педагогов. Особую категорию представляют умственно отсталые обучающиеся.

При массовых школах открывают специальные включённые классы для обучающихся с ОВЗ, работающие по специальным планам. А именно малокомплектные классы. Работа в таком классе вызывает много трудностей, потому что в этом классе могут оказаться обучающиеся с разной степенью выраженности умственной отсталости, разного возраста, находящиеся на разных этапах, с разной степенью готовности к обучению, с разным уровнем речевого недоразвития. Из-за этих особенностей фронтальная работа в таких классах затруднена. В этих условиях должен быть проведен анализ педагогической ситуации и индивидуализированный выбор педагогических технологий.

В ряде исследований (Е. А. Логинова, В. И. Ляудис, И. П. Негурэ, Л. Г. Парамонова, А. В. Семенович, Г. В. Чиркина и др.) отмечается, что в последние годы происходит усложнение симптоматики и механизмов дисграфии и дислексии, которые имеют разный механизм возникновения.

Изучению подготовки обучающихся к овладению грамотой посвящен ряд фундаментальных и разносторонних исследований. В исследованиях Г.А. Каше, Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спириной, О. А. Токаревой, Р. И. Шуйфера,

Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и другими определяется специфика содержания работы по подготовке к обучению грамоте обучающихся с ОВЗ.

Основой для обучения грамоте является общеречевое развитие обучающихся. Поэтому при подготовке к обучению грамоте важен весь процесс речевого развития обучающихся в школе: развитие связной речи, словаря, грамматической стороны речи, воспитание звуковой культуры речи, подготовка к обучению чтению и письму.

Подготовка к обучению грамоте умственно отсталых обучающихся затруднена в связи с тем, что у них не сформированы речевые предпосылки: неполноценное звукопроизношение, недоразвит фонематический слух, фонематическое восприятие, лексический и грамматический строй речи.

Несформированность психологической базы у умственно отсталых обучающихся также является препятствием при подготовке к обучению грамоте. Умственно отсталые обучающиеся с трудом усваивают буквы, так как у них нарушены зрительное восприятие, зрительная память, пространственный гнозис, а также отмечается повышенная отвлекаемость, пониженная работоспособность, слабая концентрация внимания, снижение познавательных интересов. Поэтому изучение обучающихся с умственной отсталостью, выбор содержания этой работы является актуальной.

Планирование направлений и содержания этой работы должно определяться с учетом выявленных индивидуальных особенностей обучающихся.

Целью исследования является изучение уровня готовности к обучению грамоте и подготовка к обучению чтения и письма обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Объект: уровень готовности к обучению грамоте умственно отсталых обучающихся.

Предмет: направления и содержание индивидуальной работы по подготовке умственно отсталых обучающихся к обучению грамоте.

Задачи:

1. Изучить научно-методическую литературу.
2. Провести констатирующий эксперимент и проанализировать результаты.
3. Спланировать содержание обучающего эксперимента.
4. Провести обучающий эксперимент и оценить его эффективность.

Гипотеза исследования – подготовка к обучению грамоте обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью будет эффективной при условии коррекции психических функций совместно с коррекцией устной речи.

Научная новизна: разработана структура фронтальной и индивидуальной работы по подготовке к обучению грамоте обучающихся с умственной отсталостью в малокомплектном классе.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования и план подготовки к обучению грамоте обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), составленный для разных групп обучающихся в малокомплектном классе могут использовать олигофренопедагоги.

Методы исследования подбирались с учетом объекта и предмета изучения, а также задач и гипотезы исследования: теоретического исследования (анализ научной психолингвистической, лингвистической, психологической, педагогической и методической литературы); эмпирического исследования (диагностические задания; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты); методы обработки результатов (количественный и качественный анализ результатов исследования).

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы (85 наименований) и приложения (6 наименований); общий объем работы – 124 страницы печатного текста; работа иллюстрирована 39 таблицами и 5 рисунками.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1.1. Определение понятия «готовность к обучению грамоте»

В понятие «готовность к обучению грамоте» включены следующие компоненты: физическая, психологическая, эмоционально-волевая и речевая готовность.

Проблемой диагностики состояния здоровья, *физического развития и физической подготовленности* дошкольников, готовности к школе занимались: С. П. Громова [17], Л. Е. Журова [25], А. А. Зайцев [27], Е. Э. Кочурова [27], М. И. Кузнецова [27], К. Н. Поливанова [54], М. А. Рунова [58], В. Н. Степаненкова [66], В. Н. Шебеко [77] и другие.

М. И. Кузнецова рассматривает физическую готовность, как общее физическое развитие: нормальный мышечный тонус, рост, объем груди, вес, кожный покров и показатели, соответствующие нормативному физическому развитию обучающихся 6-7-летнего возраста. Состояние нервной системы: степень ее уравновешенности и возбудимости, силы и подвижности. Состояние мелкой моторики, слуха и зрения. Общее состояние здоровья [71].

Мелкая моторика, а именно мелкие мышцы кистей рук, обеспечивающие тонкокоординированные движения при письме плохо развиты. В. М. Бехтерев, М. М. Кольцова, Л. В. Фомина, отечественные физиологи указывают на связь развития мозга с развитием руки, что говорит о важности развития мелкой моторики рук для формирования готовности обучающихся к обучению грамоте.

Одной из важных составляющих готовности к школе – овладение культурно-гигиеническими навыками. Отсутствие у обучающихся гигиенических навыков (прием пищи, чистка зубов, умывание и др.); освоение приемов одежды, чистки обуви; контролирование внешнего вида -

формирует затруднения при организации обучения в школе и дома. Овладение этим навыком дает физической готовности полноту и законченность [18].

Следующим компонентом готовности к обучению грамоте является – ***психологическая готовность***.

Н. И. Гуткина указывала, что психологическая готовность – это необходимый уровень психического развития обучающегося для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников [20].

Достаточный и необходимый уровень актуального развития должен быть таким, чтобы программа обучения попадала в «зону ближайшего развития» ребенка.

В работах ученых (Н. И. Гуткина, Е. Е. Кравцова, Н.В. Нижегородцева, Е. А. Панько, Н. Г. Салмина, В. Д. Шадриков, Д. Б.Эльконин и др.) содержится глубокая теоретическая проработка проблемы психологической готовности к школе, берущая свое начало в исследованиях Л. И. Божович и Л. С. Выготского, однако единого определения понятия «готовность к школе» в психологии не существует до сих пор по причине многогранности самой его сути.

Е. Е. Кравцева указывала, что проблема психологической готовности к школьному обучению связана со сменой ведущих видов деятельности, то есть это переход от сюжетно-ролевой игры к учебной деятельности [28].

Так Л. И. Божович выделяет некоторое количество параметров психологического формирования обучающегося, максимально воздействующих на успешность обучения в школе. Один из них – уровень мотивационного развития обучающегося, включающий социальные и познавательные мотивы учения, развитие произвольного поведения и интеллектуальность сферы. По мнению Л. И. Божович мотивационный план является наиболее важным в психологической готовности [9].

В психологической готовности выделяют – интеллектуальную и мотивационную (личностную) готовность к школе.

Интеллектуальная готовность включает в себя:

- ориентировка в окружающем;
- запас знаний;
- развитие мыслительных процессов (способность обобщать, сравнивать, классифицировать объекты);
- развитие разных типов памяти (образной, слуховой, механической и др.);
- развитие произвольного внимания;

Что же включает в себя психологическая готовность к школе? Ее составными компонентами являются личностная, волевая и интеллектуальная готовность.

1. Личностная готовность.

Включает формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции - положение школьника, имеющего круг обязанностей и прав. Отношение обучающегося к школе, к учителям, к учебной деятельности - все это входит в личностную готовность. К личностной готовности также относится определенный уровень сформированности эмоциональной сферы обучающегося.

2. Волевая готовность.

По мнению Л. С. Выготского волевое поведение является социальным, а основу развития детской воли видел в отношении ребенка с окружающим миром. Речевое общение со взрослыми оказывает огромную роль на социальную обусловленность воли. В генетическом плане Л. С. Выготский рассматривал волю, как стадию овладения собственными процессами поведения [32].

3. Интеллектуальная готовность к школьному обучению.

Связана со сформированностью мыслительных процессов – способностью классифицировать, обобщать, сравнивать объекты, выделять значительные признаки, делать выводы. Этот компонент готовности подразумевает наличие у обучающегося запаса конкретных знаний.

4. Мотивационная готовность и внутренняя позиция дошкольника

Мотивационная готовность к школе включает в себя: внутреннюю мотивацию (т. е. ребенок хочет идти в школу, потому что там интересно и он хочет много знать), и внешнюю (потому что у него будет новый ранец или родители пообещали купить велосипед) [70].

Н. Г. Стародубова выделяет следующие составляющие готовности ребенка к школе, основываясь на теоретических взглядах Д. Б. Эльконина и Л. А. Венгера:

1. Интеллектуальная готовность (наличие основных представлений о природных и социальных явлениях, развитые формы наглядно-образного, наглядно-схематического мышления, творческого воображения, высокий уровень доступных обобщений).

2. Волевая готовность (сформированность определенного уровня произвольной регуляции поведения и деятельности).

3. Мотивационная готовность (наличие познавательной активности, желание занять новую позицию - позицию школьника).

4. Коммуникативная готовность (развитие умения вступать во взаимоотношения со сверстниками и взрослыми посредством учебной деятельности).

Так же Н. Г. Стародубова считает, что к вышеупомянутому следует добавить эмоциональную готовность [65].

Мотив учения, по мнению Л. И. Божович, это то, что побуждает обучающегося учиться, и то ради чего он учится [8].

Она выделяет две группы мотивов учения:

1) широкие социальные мотивы, связанные с отношениями обучающегося к окружающей его социальной действительности

2) учебные мотивы, которые связаны с интересом к деятельности.

Л. П. Кичатинов выделяет три группы важных потребностей, которые возникают к концу дошкольного возраста: коммуникативные (общение со

взрослыми в первую очередь), интеллектуальные, ценностно-ориентационные.

А. Н. Леонтьев указывал, что мотив получения высоких отметок занимает главное место, среди других социальных мотивов учения.

Таким образом, психологическая готовность к школе проявляется в наличии у обучающегося учебной мотивации, позволяющей ему активно влиться в учебный процесс. Сформированность учебной мотивации говорит о достаточном для начала обучения в школе развитии произвольной и интеллектуальной сферы будущего обучающегося.

Речевое развитие обучающихся – один из показателей готовности ребенка к обучению в школе, залог успешного освоения грамоты и чтения: ведь письменная речь формируется на основе устной. Известные дефектологи Г.А. Каше [33], И. К. Колпоковская, Р. Е. Левина [43], Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова [64], Г. В. Чиркина [75] доказали, что существует прямолинейная связь между уровнем речевого развития ребёнка и его возможностями овладения грамотой. Дети с нарушением речи являются потенциальными дисграфиками и дислексиками.

Речевая готовность выражается в сформированности у обучающихся речевых умений говорения и слушания: умения усваивать информацию, умения вербализовать собственные действия, определять их последовательность, умения дифференцировать единицы языковой системы и прочие виды знаков – освоение регулятивной, информационной, когнитивной функций языка.

Различают «общую» и «специальную» речевую готовность в психолого-педагогических исследованиях. В общую речевую готовность входит развитие различных сторон речи: умение рассказывать, передавать воспринятое в последовательном, связном рассказе, звукопроизношения, грамматической правильности речи, обогащение словарного запаса, выразительности речи, формирование устной речи.

В специальную речевую готовность входит готовность к обучению грамоте. В исследованиях учителей указывается, что обучающиеся с хорошо сформированной речью успешно овладевают грамотой и остальными учебными предметами.

А. М. Богуш, Л. И. Божович, Е. В. Бунеева, Р. Н. Бунеев, Н. В. Дурова, Л. С. Сильченкова, В. И. Яшина занимались вопросами подготовки обучающихся к обучению чтению и письма.

В течение всего этапа воспитания и обучения ребенка, начиная с младшей группы, важно постепенно вкладывать основы готовности к обучению в школе, вырабатывать обобщенные знания об окружающей среде, умение сознательно применять их для разных практических задач, всесторонне развивать речь, формировать первичные представления обучающихся о возможностях речи и языка.

Критерии готовности к школьному обучению:

1. *Сформированность звуковой стороны речи.* Обучающийся должен чётко произносить звуки всех фонетических групп. Обучающиеся младшего школьного возраста пишут так, как говорят. Обучение письму основывается на стойких представлениях обучающихся о последовательности звуков в слове.

2. *Полная сформированность фонематических процессов:* способность слышать и дифференцировать фонемы родного языка.

К концу 6 лет у ребенка должны быть сформированы следующие знания и умения:

- определять наличие звука в слове;
- устанавливать порядок звуков в слове;
- находить место звука в слове (начало, середина, конец);
- уметь различать согласные и гласные звуки;
- уметь определять звонкие и глухие, твердые и мягкие звуки;
- уметь ставить ударение в слове, переносить его с одного гласного на другой;

- устанавливать число слогов в слове;
- делить слова на слоги.

3. Развитый в соответствии с возрастом словарный запас.

- уметь систематизировать предметы по группам;
- понимать родовые и видовые отношения предметов;
- обладать способностью определять предмет через видовое понятие и родовое название;
- знать и использовать в речи антонимы и синонимы;
- временные и пространственные отношения;
- понимать слова с переносным значением;
- называть и понимать с помощью взрослых похожие слова, родственные.

4. Сформированность грамматического строя речи. Речевая подготовленность к школе – это и грамматически оформленная речь, которой обучающиеся овладевают в исключительно фактическом плане. Обладать способностью образовывать и изменять новые слова, сочетать их между собой, применять сложные предлоги.

5. Овладение связной речью. Уметь логично, последовательно выражать главную мысль высказывания. Уметь пересказывать и составлять рассказ.

Даже небольшие отклонения в фонематическом и лексико-грамматическом развитии приведут к сильным проблемам в учёбе, в освоении школьной программы.

Развитие фонетически точной, лексически богатой, грамматически правильной речи – одна из основных задач при подготовке обучающегося к обучению. Сформированная речь даёт возможность обучающемуся свободно общаться с окружающими, понятнее формулировать свои мысли, желания, а в школе качественная речь нужна при овладении грамотой, так как речевые недостатки – один из факторов появления дислексии и дисграфии.

Таким образом, для эффективного усвоения школьных курсов письмо и чтение обучающемуся следует обладать значительным словарным запасом,

сформированным грамматическим строем речи. Кроме того, совершенствовать диалогическую и монологическую речь, овладевать различными средствами выразительности языка, элементарными практическими наблюдениями и обобщениями в области родного языка.

1.2. Определение понятия «малокомплектный класс»

На современном этапе активно развивается инклюзивное образование.

Один из основополагающих документов по инклюзивному образованию это закон об образовании – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», подписанный президентом РФ 29.12.2012 года. Согласно этому закону, каждый ребенок имеет право обучаться с остальными. Закон гарантирует равные условия для получения качественного образования всем детям, включая тех, кто имеет ограниченные возможности здоровья [49].

В. В. Коркунов описывает 4 модели инклюзивного образования:

1. Включение отдельных учащихся с особыми потребностями в обычный класс массовой школы:

– частичное включение детей в процесс обучения в условиях массовой школы (ребенок постоянно обучается в специальной школе и посещает только определённые уроки);

– временное включение ребенка (эта модель предполагает проверку возможностей ребенка обучаться вместе со всеми сверстниками по всем школьным дисциплинам);

– постоянное включение на весь срок обучения.

2. Создание включенных специальных классов для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее-ОВЗ) при массовых школах:

– классы, работающие по единым общеобразовательным планам и программам массовой школы;

– классы, работающие по специальным планам, предназначенным для детей с ОВЗ;

– классы, обучение в которых организуется по общим образовательным стандартам на основе индивидуальных образовательных маршрутов.

3. *Модульное обучение*, предполагает организацию классов-модулей для детей с физическими и психическими недостатками при массовой школе, работающих по учебным планам и программам специальной (коррекционной) школы и имеющих собственную инфраструктуру, обеспечивающую как процесс обучения, так и реабилитации.

4. *Совместного обучения*, которое включает в себя различные элементы представленных выше моделей [2].

Остановимся на специальных включённых классах для обучающихся с умственной отсталостью, работающих по специальным планам, а именно малокомплектных классах. Этот вариант классов работает, но очень мало изучен.

Малокомплектный класс – это класс, в котором малое количество учащихся. Малокомплектность предполагает соединение по вертикали обучающихся двух, трёх, четырёх классов в один класс – комплект. Данный фактор определяет специфику построения содержания и формы организации учебно-воспитательного процесса [51].

Педагог должен обладать способностью быстро и четко перестраиваться на работу с разными классами. Он должен иметь навык распределять свое внимание и время, чтобы успеть разъяснить новый материал разным классам и чтобы обучающиеся его поняли, а также не оставались без задания в то время, когда учитель работает с другим классом. Пока педагог знакомит один класс с новым материалом одному классу, другой класс в данный момент делает небольшую самостоятельную работу, а потом наоборот.

Отличительные признаки урока в малокомплектном классе, педагог вынужден:

- перестраивается 4–5 раз за урок;
- ему необходимо делить время на несколько классов;
- регулировать действия обучающихся;
- параллельно осуществлять воспитательный процесс во всех классах [73].

У обучающихся также возникают трудности в малокомплектном классе им необходимо не отвлекаться, когда они выполняют самостоятельную работу, а учитель объясняет новый материал другому классу, не обращать внимание на ответы обучающихся другого класса, дифференцировать информацию на доске, уметь сосредотачиваться. Это особенно трудно для обучающихся первого класса [51].

Как форма обучения урок содержит следующие признаки:

- четко установленную продолжительность (40-45 мин, а в начальных классах 30—35 мин);
- на каждом занятии присутствуют обучающиеся одного класса примерно одного состава и возраста;
- педагог реализует точное планирование урока для решения образовательных задач;
- на уроке используются разнообразные средства и методы обучения, использование которых зависит от поставленных вопросов.

В структуре занятия выделяются следующие этапы:

- 1) работа под руководством учителя;
- 2) самостоятельная работа обучающихся [40].

В малокомплектных классах часть урока может иметь общие этапы, когда все обучающиеся выполняют одно и тоже задание.

На уроках письма и развития речи общими могут быть:

- минутка чистописания
- словарный диктант
- работа с картинкой
- грамматический анализ слова и так далее.

На уроках математики:

- устный счет,
- работа с геометрическим материалом,
- решение задачи.

Небольшая наполняемость класса обладает рядом положительных моментов. В условиях малокомплектного класса учителю легче осуществлять:

- индивидуальный подход к обучающимся с учетом особенностей развития, типа их нервной системы и темперамента, уровня знаний и умений, интересов и склонностей;
- личностно-ориентированный подход в обучении, при котором личное общение является целью и средством обучения и воспитания, как осознание внутренней позиции обучающегося. Обучающийся и педагог «слышат» друг друга;
- практическую направленность учебной деятельности обучающихся;
- патриотическое и нравственное воспитание обучающихся в ходе деятельности по интересам, социально важной деятельности, в процессе общения с учителями, взрослыми и товарищами [40].

Требования к эффективной работе малокомплектного класса:

- разумное соединение классов в комплекты;
- правильное составление расписания уроков;
- подбор результативных методов обучения;
- определение более подходящей структуры урока;
- оптимизация содержания урока;
- разумная смена деятельности обучающихся: самостоятельная работа, работа под руководством учителя;
- выработка у обучающихся умения самостоятельно приобретать знания и учиться [73].

1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Особенности психики обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) исследованы в работах М. Г. Блюминой, М. С. Певзнер, В. Г. Петровой, С. Я. Рубинштейн, И. М. Соловьева, Г. Е. Сухаревой, О. Е. Фрейрова и других.

Умственная отсталость – это состояние, при котором отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга (Л. С. Выготский, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и др.).

При умственной отсталости (нарушении интеллекта), происходят качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы [26].

В исследованиях Л. С. Выготского говорится о том, что основным нарушением при умственной отсталости (нарушении интеллекта) является тотальное поражение головного мозга. Также он указывал на то, что первичным дефектом при умственной отсталости (нарушении интеллекта) является недоразвитие высших психических функций [31].

Нарушения познавательной деятельности выражаются в том, что обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляют малый познавательный интерес к чему-либо происходящему. Из-за нарушения высших психических функции для них самих потребности в познании не возникает.

Рассмотрим особенности развития каждой психической функции при умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями).

Физическое состояние. С. С. Ляпидевский указывал на то, что при легкой умственной отсталости (УО) может не отмечаться заметных изменений в физическом состоянии. Чаще наблюдаются отклонения в физическом состоянии у УО с врожденными заболеваниями.

Встречаются двигательные нарушения в виде изменений мышечного тонуса и парезов. У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в анамнезе отмечаются задержки в развитии двигательных функций: дети позже начинают самостоятельно держать голову, сидеть, стоять и ходить.

Обычно у лиц с легкой умственной отсталостью имеется недоразвитие психомоторики, которая характеризуется замедленным темпом развития локомоторных функций, в недостаточной целесообразности и непродуктивности последовательных движений, в двигательной суетливости и беспокойстве. Движения бедны, недостаточно плавны, угловаты. Наблюдается плохая сформированность тонких и точных движений, жестикуляции и мимики [31].

У лиц с умеренной умственной отсталостью локомоторные и статические функции развиваются с задержкой и недостаточно дифференцируются. У них наблюдаются нарушения координации, темпа и точности движений. Движения неуклюжи, замедленны, что является препятствием к становлению сложного механизма прыжков и бега. Заданные движения или позы умственно отсталые воспроизводят с трудом. При этом часто появляются синкинезии. У них возникают большие сложности при выполнении действий, требующих переключений движений или быстрой смены поз. У некоторых двигательные нарушения проявляются в однообразии движений, замедленностью их темпа, неловкостью и вялостью. У других повышенная подвижность сочетается с беспорядочностью, некоординированностью, нецеленаправленностью движений. Грубые дефекты моторного недоразвития препятствуют формированию навыков самообслуживания, требующих тонких движений пальцев: при завязывании

ленточек, застегивании пуговиц, шнуровании ботинок. Большинство умственно отсталых нуждаются в постоянной помощи во многих домашних делах, а некоторые из них и в надзоре [31].

Нарушения речи у умственно отсталых школьников исследовались Е. М. Гопиченко, К. К. Карлепом, Г. А. Каше, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Д. И. Орловой, М. А. Савченко, Е. Ф. Соботович, М. Е. Хватцевым и др. Согласно сведениям данных исследований, в младших классах вспомогательной школы выраженные дефекты прослеживаются у 40 – 60% детей. Самый большой процент обучающихся с дефектами речи, по мнению Г. А. Каше, М. Е. Хватцева в первом классе [12].

Расстройство речи – это одно из свойственных патологий при умственной отсталости. Страдают все стороны речи – семантическая, фонетическая, грамматическая, лексическая.

Интеллектуальная недостаточность негативно влияет на речевое развитие обучающегося. Нет очевидной корреляция между уровнем развития речи и степенью снижения интеллекта. Степень речевой сформированности многих умственно отсталых обучающихся значительно ниже, чем позволяет их умственное развитие.

В олигофрении выделяют две группы (Г.Е. Сухарева):

- олигофрения с недоразвитием речи;
- атипичная олигофрения, осложненная речевым расстройством.

У первой группы, в связи с низким уровнем интеллектуального недоразвития, преобладает недоразвитие речи; у второй группы, помимо недоразвития речи имеются различные речевые расстройства.

У обучающихся с умственной отсталостью наблюдаются все формы нарушений речи (дизартрия, ринолалия, дисфония, дислексия, дисграфия, заикание и т.д.). В структуре речевых расстройств у умственно отсталых обучающихся преобладает семантический дефект.

Расстройства речи у умственно отсталых детей проявляются на фоне грубого нарушения познавательной деятельности, нарушенного психического развития в целом.

Нарушения речи обучающихся с умственной отсталостью носят системный характер, т.е. страдает речь как целостная функциональная система. Нарушаются все компоненты речи: ее грамматический строй, фонетико-фонематическая сторона, лексика. Не сформирована экспрессивная и импрессивная стороны речи. Часто у обучающихся с умственной отсталостью в начальной школе имеются нарушения как устной, так и письменной речи [41].

Нарушения речи встречается в школах, реализующих АООП гораздо чаще, чем в массовых. Причина этого в нескольких факторах: несформированность речеслуховой дифференциации, нарушения речевой моторики, недоразвитие познавательной деятельности, патологии в строении артикуляторного аппарата. Чаше у умственно отсталых обучающихся нарушаются сложные звуки: шипящие, свистящие, соноры (л, р).

Нарушение звукопроизношения у умственно отсталых обучающихся являются вариативными, то есть проявляются по-разному. Один и тот же звук в одних случаях могут произнести правильно, в других – пропускают или искажают. На это влияет место звука в слове и характер звуко-слоговой структуры. В начале слова и в простом слове обучающийся может произнести звук правильно, в середине же слова со стечением согласных – искажает, либо пропускает.

Нарушения звукопроизношения, особенно замены звуков, у обучающихся сказываются на письме.

Г. И. Данилкина, Г. М. Дульнев, В. Г. Петрова, Н. В. Тарасенко отмечают, что нарушения интеллектуальной деятельности оставляют след на развитии активного и пассивного словаря.

В лексике у обучающихся с умственной отсталостью наблюдается бедность и ограниченность словарного запаса. В речи нет слов

обозначающих абстрактные понятия, различных грамматических категорий. Они не знают названия многих родовых понятий и видовых. Минимальный процент в их словаре составляют деепричастия, причастия, подчинительные союзы, сложные предлоги, наречия и другое [50].

Словарь накапливается медленно и никогда не достигает нормы. Речь обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) состоит в основном из глаголов и существительных, редко встречаются прилагательные и союзы. Они не дифференцируют сходные предметы. Плохо усваивают речевые обобщения и закономерности языка. В начальной школе они употребляют небольшое количество прилагательных. Не всегда правильно понимают смысл слов и неточно их применяют в речи. Обучающиеся с умственной отсталостью одним и тем же словом могут назвать разные предметы, Одним и тем же словом обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) могут назвать разные предметы, имеющие внешние черты сходства [12].

У умственно отсталых бедный словарный запас, они допускают ошибки при употреблении слов, у них возникают проблемы актуализации словаря наиболее существенные, чем у нормы, преобладает пассивный словарный запас над активным, присутствует несформированность структуры значения слова, нарушения процесса организации семантических полей

Значимыми факторами бедности словарного запаса у этих обучающихся является низкий уровень их интеллектуального развития, несформированность интересов, недостаточность представлений и знаний об окружающем мире, низкий уровень потребности в социальных и речевых контактах, кроме того слабость слухоречевой памяти.

В исследованиях В. Г. Петровой указывается, что у умственно отсталые обучающиеся в первом классе не знают названий многих окружающих предметов, особенно названий отдельных частей предметов [50].

В словаре отсутствуют слова обобщающего характер и доминируют существительные с конкретным смыслом.

Несформированность грамматического значения слова проявляется в том, что ребенок при восприятии речи фиксирует свое внимание в основном на лексическом значении слова, игнорируя его грамматическое оформление. Например, при предъявлении коррелирующих словоформ, данных попарно, дети правильно их распознают, что само по себе свидетельствует о понимании указанных грамматических форм (окончаний единственного и множественного числа и суффикса уменьшительности), но при показе противопоставленных по своему грамматическому оформлению слов, предъявленных вразброс, задания выполняются неверно: в ответ на просьбу показать, где слоны, дети показывают и слова и слонов [62].

У умственно отсталых обучающихся в активном словаре отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных. Глаголы с приставками заменяют бесприставочными глаголами.

Обучающиеся с умственной отсталостью пользуются лишь незначительным количеством слов, обозначающих признаки предмета: вкус, цвет, величина. Противопоставления по признакам используются крайне редко.

Согласно сведениям Н. В. Тарасенко, умственно отсталые обучающиеся иногда употребляют прилагательные, обозначающие внутренние качества человека. Используют в речи мало наречий [12].

Встречается неточное употребление слов, парафазии. Превалируют замены слов по семантическому сходству. Типичными являются замены слова с неясным значением. Отмечаются смешения слов одного вида, рода. Факторами неправильного употребления слов обучающимися с умственной отсталостью являются сложности дифференциации, различения как самих предметов, так и их обозначений. У обучающихся нарушен процесс дифференцировочного торможения, поэтому они легко воспринимают сходство предметов, чем их различие, по этой причине они усваивают в

первую очередь общие и наиболее конкретные свойства схожих предметов. Сходным признаком может быть, назначение предметов. Отличительные признаки предметов не усваиваются, а обозначения не разграничиваются.

Пассивный словарь обучающихся с умственной отсталостью шире активного, однако он с трудом актуализируется, часто для воспроизведения слова, требуется направляющий вопрос. Трудности возникают из-за склонности умственно отсталых в коре головного мозга к охранительному торможению, а также особенностью формирования семантических полей.

По данным эксперимента О. С. Виноградовой и А. Р. Лурия, семантические поля у умственно отсталых оказались недостаточно сформированы. В норме выбор слова-реакции осуществляется на основе смысловых ассоциаций, то есть по смысловому сходству. У умственно отсталых он осуществляется часто по случайным, иногда звуковым, ассоциациям, что свидетельствует о недостаточной сформированности у них семантических полей, лексической системности [11].

Замедлено формирование структуры значения слова, продолжительное время превалирует «предметная соотнесенность» слова, когда оно является лишь обозначением конкретного предмета. Большинство слов так и не становятся понятиями.

В исследованиях авторов М. Ф. Гнездилова, Р. И. Лалаевой, В. Г. Петрова, Е. Ф. Собонович, М. Ф. Феофанов, А. П. Федченко у умственно отсталых имеется несформированность грамматической стороны речи, которая выражается в аграмматизмах, в затруднении выполнения большинства заданий, требующих грамматических обобщений. Также несформированы синтаксические структуры предложения и морфологические формы словообразования и словоизменения.

Часто умственно отсталые неправильно употребляют падежи с предлогами. В экспрессивной речи наблюдаются пропуски предлогов *в, из*, отсутствие предлогов *над, около, перед, за, между, через, из-за, из-под*. В

импрессивной речи отмечается смешение предлогов *за, перед, около, на* и *над, под*.

Отмечается неправильное согласование существительного и прилагательного, существительного и числительного, нарушения в словосочетании наречия *много* и существительного.

Обучающиеся неверно употребляют форму родительного падежа множественного числа существительных. В отдельных случаях смешивают окончания родительного падежа множественного числа различных склонений. Допускают ошибки при выполнении заданий на согласование прилагательного с существительным в роде, числе и падеже, особенно прилагательного с существительным в среднем роде.

Часто в речи обучающиеся заменяют полную форму прилагательного краткой. Заменяют прилагательное в косвенных падежах именительным.

Крайне редко употребляют в самостоятельной речи средний род существительных и глаголов прошедшего времени.

Плохо развита функция словообразования, чем словоизменение. Это проявляется в сложности образования прилагательных от формы существительного, уменьшительно-ласкательных форм, глаголов с приставками. Чаше обучающиеся используют суффиксальный способ словообразования.

Для умственно отсталых свойственно использовать простые нераспространенные предложения. Иногда употребляют простые распространенные предложения, содержащие обстоятельство места или прямое дополнение [12].

Обучающиеся часто в самостоятельной речи используют фрагментарные предложения с пропуском подлежащего, либо сказуемого, либо и подлежащего и сказуемого.

Морфологические обобщений крайне бедны и нечетки, понятие о синтаксических связях слов и морфологическом составе слова предложении,

плохо развита система грамматических значений. Недоразвитие лексико-грамматического строя речи наиболее явно выражается в связной речи.

Также у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеются серьезные нарушения синтаксической стороной речи. К ним относят: малую распространенность предложений, нарушение связи слов в предложении. Редкое использование и неправильное построение сложноподчиненных, сложносочиненных конструкций. Они не в состоянии, без специального обучения овладеть навыками связного высказывания.

Связные высказывания малоразвернуты, фрагментарны. В рассказе нарушена логическая последовательность, связь между отдельными его частями. Связные тексты часто состоят из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, и характеризуются краткостью и сжатостью изложения.

Одной из причин задержки формирования связной речи умственно отсталых детей является то, что их речевая активность очень слаба и довольно быстро истощается.

В процессе пересказа они пропускают многие важные части текста, передают содержание упрощенно. Обнаруживается непонимание причинно-следственных, временных, пространственных отношений. На основе случайных ассоциаций они добавляют события, детали, которые отсутствуют в тексте.

У них возникают затруднения в овладении техникой чтения и различные расстройства письма из-за сложности овладения звукобуквенным анализом и синтезом. Низкая потребность в речевом общении. Можно сделать вывод о том, что у большинства обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отмечается задержка в развитии речевой функции, а также дефекты произношения [1].

Нарушения речи у умственно отсталых обучающихся имеют сложную структуру. Они многообразны по своим проявлениям, механизмам, стойкости и требуют дифференцированного подхода при их анализе.

Симптоматика и механизмы речевых расстройств у этих обучающихся определяются не только наличием общего, диффузного недоразвития мозга, что обуславливает системное нарушение речи, но и локальной патологией зон, имеющих непосредственное отношение к речи, что еще более усложняет картину нарушений речи при умственной отсталости.

Расстройства речи у умственно отсталых детей характеризуются стойкостью, они с большим трудом устраняются, сохраняясь вплоть до старших классов[41].

Психическое развитие. Основу дефекта у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) составляют нарушения психической деятельности. У этих детей недоразвитие всей познавательной деятельности и особенно мышления.

Ощущения и восприятие. Такие психологи, как К. И. Вересотская, Е. М. Кудрявцева, М. М. Нудельман, И. М. Соловьев детально изучили у обучающихся с умственной отсталостью восприятие и ощущение [60].

С. Я. Рубинштейн указывала на то, что восприятие и ощущения формируются медленно и с большим количеством недостатков и особенностей. Исследование К. И. Вересотской доказывает, что зрительное восприятие у умственно отсталых замедленно и сужено. Узость восприятия влияет в дальнейшем на обучение чтению [57].

По выражению В. А. Гиляровского «Умственно отсталые смотрят на окружающий мир как бы сквозь мутное стекло». У них слабые условные связи.

Восприятие обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характеризуется недифференцированностью то есть проявляется в невозможности отличить схожие предметы при попытке их узнать (Е. М. Кудрявцева). Белка ими не отличается от кошки, а компас воспринимается как часы. Они объединяют в одну и ту же группу множество не сходных оттенков. (Ж. И. Шиф). Неточное распознавание обучающимися цвета и цветовых оттенков, присущих

объектам, снижает их возможности познания окружающего мира. При обозрении пространства они воспринимают объекты, лишенными тонких цветовых различий.

Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) затрудняются при узнавании предметов. Им легче отнести предмет к категории рода, чем вида (И. М. Соловьев). Вошедший человек для них - просто дядя, а не сосед, садовник или почтальон. К квадратам относят и ромбы, и треугольники, и прямоугольники, так как у всех у них имеются углы [31].

Наиболее выраженной особенностью восприятия обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является инактивность этого психического процесса. Глядя на какой-нибудь предмет у них не обнаруживает стремления разобраться во всех его свойствах, рассмотреть его во всех деталях. Они довольствуется при этом самым общим узнаванием предмета [57].

Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) плохо ориентируются в окружающем из-за трудности восприятия пространства и времени. Они поздно начинают различать цвета, особенно оттенки цвета, так как присутствует нарушение познавательной деятельности (Т. Н. Головина).

Особенности внимания. Психологи отмечают существенные отклонения в развитии внимания у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). О. Е. Фрейерова указывала на то, что многие обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не могут концентрировать свое внимание, что проявляется в отвлекаемости от выполняемой деятельности и переключении на другие объекты. У них нарушено непроизвольное и произвольное внимание [50].

Также у них проявляется замедленная переключаемость, малая устойчивость и трудности распределения внимания и [21].

Особенности памяти. Как показали исследования Х. С. Замского, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) постигают всё новое очень медленно, быстро забывают воспринятое и не умеют использовать приобретённые знания и умения на практике. Замедленный темп развития новых условных связей и малый объём запоминания, возникает по причине слабости замыкательной функции коры головного мозга [56].

У обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не обнаруживается преимуществ преднамеренного запоминания перед непреднамеренным. Нарушение процесса сохранения у них выражается в быстром угасании образованных связей и сформированных ассоциаций. Причины этого кроются в функциональных нарушениях процессов высшей нервной деятельности (слабость замыкательной функции, патологическая инертность нервных процессов возбуждения и торможения и т. д.).

При отсроченном и моментальном воспроизведении обнаруживаются привнесения и замещения; нередко воспроизведенный материал искажается. Причем при отсроченном воспроизведении эти недостатки оказываются выраженными в большей степени. В воспроизведенном материале нередко обнаруживаются, нарушение последовательности, отождествления, неполнота содержания. При воспроизведении словесного материала встречаются наибольшие искажения.

У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) представления отличаются фрагментарностью, расплывчатостью, недифференцированностью. Произвольное оперирование представлениями нарушено. Неполноценно протекает анализ и синтез. В отсроченных представлениях имеется тенденция к утрате специфичности, целостности образа.

Формирование ассоциативных и смысловых связей у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) протекает с

большими нарушениями. Смысловые связи замещаются привнесениями, искажаются, оказываются структурно неоформленными. Ассоциативные связи быстро угасают, случайно заменяются. Образная память преобладает над словесно-логической [11].

У обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) память развита недостаточно. Она кратковременная. Они не способны к произвольному запоминанию. Нарушена механическая и логическая память [29].

Эмоционально-волевая сфера. Эмоциональная сфера обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характеризуется несформированностью и существенным недоразвитием, связанным с незрелостью психических процессов. Они склонны к полярным, лишенным чутких оттенков эмоциям, которые неустойчивы, поверхностны, подвержены быстрым изменениям. Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) плохо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются это делать [50].

М. П. Кононова указывала, что обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) различаются по характеру чувств: кто-то легкомысленно переживает все жизненные события, быстро переходя от одного настроения к другому, а другие отличаются большой инертностью переживаний, застревают на каких-либо малосущественных событиях.

Заключая, можно сказать, что эмоции у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) неадекватны и недостаточно дифференцированы. С трудом формируются высшие чувства: нравственные, эстетические, гностические и др. Преобладают переживания конкретных жизненных обстоятельств. Настроение, чаще всего, неустойчивое [31].

Волевая сфера характеризуется слабостью собственных намерений, побуждений, большой внушаемостью. Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не могут самостоятельно поставить перед собой цель, не умеют спланировать свою деятельность, недостаточно осознают поставленные перед ними цели, не могут выбрать способ выполнения деятельности. У них слабая мотивация при выполнении действий. Также они не могут критически оценить результаты собственного труда, свои склонности и возможности [26].

Личность человека находится в сфере влияния различных отношений: к родным, к одноклассникам, самому себе, обществу, деятельности своей и других людей.

У обучающихся с умственной отсталостью есть ряд особенностей в системе отношений:

- а) низкий уровень активности отношений;
- б) из-за пониженной потребности в общении, недоразвития познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, недоразвития психических свойств, возникают трудности в процессе формирования отношений;
- в) простая мотивация отношений;
- г) неосознанный характер отношений и их регуляции;
- д) нарушена избирательность отношений [8].

Обучающиеся с умеренной умственной отсталостью, склонны к подражанию другим, у них отсутствует самостоятельность, инициатива, проявляется негативизм. Их самооценка завышена [29].

Особенности мышления. Мышление является одной из важнейших форм познания в структуре познавательной деятельности человека. У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) нарушена познавательная деятельность. Прежде всего это нарушение опосредствованного и обобщенного познания [11].

В. Г. Петрова и Ж. И. Шиф указывали на то, что мышление обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) формируется в условиях неполноценного чувственного познания, ограниченной практической деятельности и речевого недоразвития. Они мыслят конкретно и, скорее вспоминают, чем размышляют [50].

М. В. Зверева и А. И. Липкина сделали вывод о том, что обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) при сравнении предметов устанавливают различия, но не улавливают сходство. Профессор Л. В. Занков обнаружил, что при сравнении предметов или явлений они не выделяют существенных признаков, а опираются на случайные внешние признаки.

Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в процессе обучения плохо усваивают правила и общие понятия из-за слабости обобщений [57].

Нарушение мотивационного (личностного) компонента мышления, разноплановость мышления, т. е. протекание суждений в разных руслах. Лопату, кровать, самолет они объединяют в связи с тем, что те «железные».

Слабость регулирующей роли мышления у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), связана с тем, что они не умеют пользоваться уже усвоенными умственными действиями. После ознакомления с новой задачей у них не возникают вопросы, предваряющие действия, отсутствует ориентировочный этап. Они не обдумывают своих действий, не предвидят результат. Не замечают свои ошибки.

У обучающихся с умеренной умственной отсталостью мышление тугоподвижное, конкретное, непоследовательное. Нарушено наглядно-образное мышление. Они не оперируют отвлеченными понятиями. У них нарушен процесс сравнения, анализа предмета, целенаправленного поиска и переноса действий. Суждения бедны. Они могут выучить алфавит и читать маленькие тексты, но не понимают прочитанного. Материал ими усваивается

механически, неосознанно. Не всегда удается счет в пределах первого десятка, задачи решают с трудом.

Таким образом, мышление обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) непоследовательное, конкретное, некритичное, ограничено непосредственным опытом и необходимостью обеспечения своих сиюминутных потребностей. Регулирующая роль мышления в поведении недостаточна [29].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что у большинства детей с умственной отсталостью отмечается деформированное физическое развитие, недоразвитие таких психических процессов как внимание, речь, память, восприятие, мышление, что связано с органическим поражением головного мозга, недоразвитием всей познавательной деятельности и особенно мышления. Таким детям сложно усваивать социальные правила и нормы, они нуждаются в реабилитационной работе, направленной на коррекцию всех психических процессов.

1.4. Психофизиологические предпосылки готовности к обучению грамоте

Письменная речь – одна из форм существования языка, вторичная и более поздняя по времени ее возникновения, чем устная речь. Однако для различных форм языковой деятельности первичной может быть как устная, так и письменная речь. Письменная речь совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, а так же изменила и самого человека, особенно его способность к абстрактному мышлению [59].

Письмо – это шифр устрой речи, при помощи специальных знаков. Может формироваться только на основе устной речи и в результате специально организованного учения [45].

Термин «письмо» фактически объединяет три разных категории явления: вид особой семиотической системы, способ перекодирования устного языка в письменный и особую форму коммуникации [37].

Графической формой передачи информации в 5-6 лет, доступной для детей, является рисунок. В исследованиях А. Р. Лурия, посвященных генезису письма у детей, указывается, что освоение графических знаков проходит у обучающихся в два этапа:

а) условно-подражательной записи (каракули, лишь внешне напоминающие письменный текст);

б) запись образа – пиктограмма, которая позднее дифференцируется в буквенную запись.

Л. С. Выготский писал, чтобы ребенку овладеть алфавитическим письмом, ему нужно научиться рисовать не только вещи, но и речь [37].

Письменный язык представлен тремя системами знаков, являющихся аллографами (прописные, строчные и печатные), которые во многих случаях графически существенно отличаются друг от друга. Строго говоря, этих систем четыре: рукописные прописные, рукописные строчные, печатные прописные и печатные строчные. Таким образом, ребенок должен усваивать четыре разных символа, обозначающих одну и ту же фонему [37].

Письмо является сложной, осознанной формой речевой деятельности. Процесс письма сильно отличается от процесса устной речи по своему психологическому содержанию, возникновению и пути развития, так и по входящим в его состав психологическим операциям. Если устная речь усваивается чисто практически, «живым прилаживанием» к речи взрослых, а ее артикуляция еще долго остается неосознанной, то письмо уже с самого начала является сознательным актом, произвольно строящимся в процессе специального осознанного обучения.

Письмо – это многосложный психологический акт, в который входит много разных элементов.

Письмо начинается с **побуждения, мотива, задачи**. Человек знает, для чего он пишет: чтобы сберечь на время информацию. Мотивация у обучающегося появляется после 5-6 лет [12].

Далее возникает **замысел**, который либо появляется у пишущего, либо же предлагается ему.

Замысел бывает двух видов:

а) внутренний.

Мысленно создается проект письменного сообщения, формируется общий порядок мыслей. Все предложения, которые нужно записать, делятся на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова (написать письмо, запись предложения по опорным словам);

б) внешний (диктант, списывание с доски, книги).

При всех условиях основную задачу – подлежащую формулировке мысль или подлежащую записи фразу – нужно запомнить, она должна быть отделена от всех остальных посторонних факторов. Пишущий должен сохранять нужный порядок написания фразы, должен быть всегда ориентирован, на каком месте он находится, что уже написано им и что еще предстоит написать. Сохранение запланированной схемы той фразы или того слова, которое должно быть записано, обязательно должно тормозить все посторонние тенденции – как забегание вперед и преждевременное написание другого слова или звука, так и повторение уже написанного слова или звука, его персеверацию.

Первым этапом самого процесса письма является **анализ звукового состава того слова**, которое подлежит написанию. Для того чтобы осуществить звуковой анализ слова должен быть сформирован фонематический слух и фонематическое восприятие.

Фонематический слух – способность воспринимать звуки человеческой речи [13].

Фонематический слух имеет важнейшее значение для овладения звуковой стороной языка, на его основе формируется фонематическое восприятие.

Фонематический слух, по определению Н. И. Жинкина – это способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, различению фонем данного языка.

Л. С. Выготский ввел понятие «фонематический слух», который включал в себя 3 речевых действия:

- умение слышать есть данный звук в слове или нет;
- умение распознавать слова, в которые входят одни и те же фонемы, находящиеся в различной последовательности;
- умение распознавать близко звучащие, но различные по значению слова.

Чуть позже Д. Б. Эльконин ввел термин «фонематическое восприятие» – это способность слышать отдельные звуки в слове и уметь проводить анализ звуковой структуры слова при внутреннем их проговаривании [79].

Д. Б. Эльконин выделил из фонематического восприятия фонематический анализ, который включал в себя:

- установление порядка следования фонем в слове;
- установление различительной функции фонем;
- вычленение значимых фонематических противопоставлений, характерных данному языку [12].

Фонематическое восприятие – это специфические умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова. В его основе лежит фонематический слух.

Фонематическое восприятие – умение определять какие звуки слышатся в слове, устанавливать порядок их следования и количество. Это сложное умение подразумевает умение обучающихся вслушиваться в речь, удерживать в памяти услышанное слово или звук. Фонематическое

восприятие – это высшая ступень развития фонематического слуха, лежащая в основе овладения грамотой [39].

При анализе звукового состава слова необходимо выполнить несколько специальных операций:

1. Выделение последовательности звуков, составляющих слово. Из звукового потока должна быть выделена серия звуков – сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих.

2. Уточнение звучаний, преобразование услышанных в данный момент звуковых вариантов в конкретные обобщенные речевые звуки – в фонемы.

Первый ввел понятия «фонема» Л. С. Выготский, и доказал, что единицей формирования детской речи является фонема.

Фонема - это не просто звук, а значащий звук. Л. С. Выготский обратил внимание и на восприятие фонем. Он считал, что «всякая фонема воспринимается и воспроизводится как фонема на фоне фонем, т. е. восприятие фонемы происходит только на фоне человеческой речи».

Фонема – минимальная единица звукового строя языка, предназначенная для построения и различения важных единиц языка – морфем, слов, предложений [39].

Для того чтобы верно написать слово, необходимо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. При звуковом анализе слова работают два анализатора речедвигательный и речеслуховой. В процессе определения последовательности и характера звуков огромную роль играет *проговаривание*: внутреннее, громкое или шепотное. Роль проговаривания в процессе письма исследовали многие авторы. Так, Л. К. Назаровой был проведен эксперимент с обучающимися первого класса. В первой серии им дали для письма доступный текст. Во второй серии подобный по трудности текст давался при исключении проговаривания: обучающиеся в процессе письма открывали рот или

закусывали кончик языка. Во втором случае они допустили ошибок больше, чем при обычном письме.

На начальном периоде усвоения навыка письма большую роль играет проговаривание. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове [12].

Анализ и сохранение последовательности звучаний, выделение и превращение звуковых вариантов в четкие фонемы являются первым необходимым этапом для осуществления сложного процесса письма.

На начальных этапах формирования навыка письма данные процессы проходят полностью осмысленно, чуть позже они практически перестают осознаваться и осуществляются автоматизировано.

За звуковым анализом, необходимым в процессе письма, всегда следует второй этап: *выделенные фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую схему.*

Каждая фонема должна быть переведена в соответствующую букву, которая в дальнейшем будет написана. Если подготовительный звуковой анализ был проведен правильно, то перешифровка звуков речи в буквы не вызовет особых трудностей [45].

Графема (греч. graphō – пишу) – основная структурная единица, которая входит в систему письменного варианта данного языка; отображение фонемы при письме [76].

Графема – единица письменного языка, выступающая в различных вариантах в зависимости от стиля письма, места в слове или предложении [39].

Выделяют 5 групп графем, похожих по начертанию:

1) графемы, в состав которых входит одинаковое количество элементов; различаются они только различными способами связи, соединения (прописные буквы): т – ш, и – п;

2) графемы, которые различаются числом элементов, однако способы соединения элементов однотипны: л – м, х – ж;

3) графемы, которые по сути схожи по написанию, за исключением того, что в одной из них существует дискретный знак (добавочный): и – ц, ш – щ, е – ё, и – й;

4) графемы, в написании которых первый элемент прописывается одинаково, а различаются они по пространственному написанию второго элемента: б – д, и – у, о – а;

5) графемы, которые схожи в пространственном отношении (зеркальном изображении); одна как бы копирует другую (относится в основном к заглавным буквам): Е – З, С – Э.

С целью различения графически схожих букв необходимо иметь достаточный уровень пространственных представлений, сформированность зрительного анализа и синтеза [12].

Обучение письму показывает, что и данное звено навыка усваивается легко. Только смешивание начертания редко встречающихся букв и еще один дефект, известный в литературе под именем «зеркального письма», указывают, что удержание в памяти нужной графемы не всегда является простым и что психология всегда должна учитывать возможные трудности как в запоминании нужной буквы, так и в ее графическом начертании.

Далее следует *моторная операция процесса письма* – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Вместе с движением руки происходит кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного.

Для нормального протекания процесса письма необходима достаточная сформированность речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, верного произношения, языкового анализа и синтеза, развитости лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Несформированность той, или иной функций может способствовать нарушению процесса овладения письмом, дисграфию [12].

Весьма сложен и двигательный состав письма, у него имеются особенности на каждом этапе овладения навыком. Обучающийся, находящийся на этапе обучения грамоте сначала познаёт смысловую сторону письма. В отличие от безграмотного обучающегося, который «срисовывает» буквы со всеми особенностями шрифта, как геометрический узор, начинающий школьник воспринимает буквы как смысловые схемы, ассоциированные и с их звуковыми образами, и с начертательными образами слов.

Профессор Н. А. Бернштейн отмечал, что акт скорописи в сформированном виде включает ряд факторов: общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы; вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмична и монотонна; осуществление округлости движения и его временного (ритмического) узора; реализацию начертательной стороны письма (контуров букв и того, что составляет существенную часть почерка). В акте письма непременно имеют место элементы прилаживания к пространству: квалифицированная хватка и держание орудия письма, реализация движения кончика пера по поверхности бумаги вдоль действительных или воображаемых линеек [45].

Траектория кончика пера при письме не тождественна движениям кончиков пальцев, направляющих перо. Именно эта перешифровка движений и ее автоматизация представляют одну из наибольших трудностей для начинающего школьника.

Интересно также замечание исследователя о том, что каждый ребенок, независимо от применяемого к нему метода обучения, неизбежно проходит через несколько фаз. На первом этапе обучения школьник пишет крупно, и это связано не только с грубостью его пространственных координации. Причина в том, что, чем крупнее письмо, тем меньше относительная разница между движениями кончика пера и движениями самой руки, т.е. тем проще и доступнее перешифровка, и это подтверждено циклографическими наблюдениями. Только по мере освоения этой перешифровки ребенок

выучивается переносить на кончик пера сначала зрительные, а потом и проприоцептивные коррекции, приобретая умение автоматически обеспечить кончику пера любую требуемую траекторию. Благодаря этому, постепенно уменьшается величина выписываемых букв. Одновременно с этим процессом совершается и освоение письма по линейке. Движение предплечья, ведущего перо вдоль строки, постепенно переводится из компетенции зрительного контроля в область проприоцептивного. Тогда ровная расстановка и направленность строк удаются уже на неразграфленной бумаге. Наконец, труднее всего остального, осуществляется овладение собственно скорописью. При этом осваивается правильное распределение нажимов, т.е. управление усилиями по третьей координате, перпендикулярной к плоскости бумаги. Настоящая скоропись вырабатывается только путем долгой практики, всегда уже по выходе из отрочества [59].

Сформированность речи очень важна в процессе обучения письму. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме и чтении.

Особую важность приобретает зрительный, слуховой, речедвигательный и двигательный анализаторы, так как во время письма работают глаз и рука. [59].

Все выше описанное указывает, что процедура письма – это не простой моторный акт, так как в его состав входят очень многие психические процессы, лежащие как вне зрительной сферы (связанной с представлением букв), так и вне двигательной сферы, являющиеся значимыми в непосредственном осуществлении письма.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

2.1. Характеристика базы исследования и группы испытуемых

Характеристика базы исследования

Эксперимент проводился на базе Муниципального Автономного Образовательного Учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 2 имени лётчика, дважды Героя Советского Союза Г. А. Речкалова» п. Бобровский, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

Школа МАОУ СОШ №2 реализует:

1. Основные общеобразовательные программы основного общего образования (нормативный срок освоения 5 лет).
2. Основные общеобразовательные программы среднего общего образования (нормативный срок освоения 2 года).
3. Образовательные программы, адаптированные для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающие коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц (нормативный срок освоения 9 лет).

В школе имеется «Адаптированная образовательная программа для учащихся с ограниченными возможностями здоровья (с различными формами умственной отсталости)». В документе указываются требования к содержанию образования и особенности организации учебно-воспитательного процесса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (с различными формами умственной отсталости). Образовательная

программа направлена на создание системы комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Характеристика контингента обучающихся, участвующих в экспериментальном исследовании

В констатирующем этапе экспериментального исследования принимала участие группа обучающихся в количестве 9 человек в возрасте 8-9 лет с легкой умственной отсталостью, 2,3 класс (диагноз подтвержден ПМПК):

1. Мария Т.
2. Евгений И.
3. Никита С.
4. Александр П.
5. Виктория Х.
6. Дмитрий М
7. Иван Т.
8. Андрей П.
9. Егор С.

Всех обучающихся можно сгруппировать:

- по возрасту
- по психологической характеристике (3 группы).

По возрасту обучающиеся делятся на две группы:

- четверым обучающимся (Марии Т., Евгению И., Никите С., Александру П.) 8 лет;
- пятерым обучающимся (Виктории Х, Андрею П., Дмитрию М., Ване Т., Егору С.) 9 лет.

В связи с тем, что обучающиеся класса разного возраста, у них разный уровень психического развития и готовности к школьному обучению. Обучающихся по психолого-педагогическим характеристикам можно разделить на три группы:

В I группу входят обучающиеся, наиболее успешно овладевающие программным материалом в процессе обучения (Андрей П., Виктория Х.).

Навыки самообслуживания сформированы по возрасту. Знают дни недели, месяцы, затрудняются при определении времени. Иногда, путают последовательность сезонов года. Все задания ими, как правило, выполняются самостоятельно. При выполнении сравнительно сложных заданий им нужна незначительная активизирующая помощь взрослого.

Общая и мелкая моторика сформированы. В схеме собственного тела ориентируются, части тела называют и показывают. Право – лево правильно показывают не всегда.

Они хорошо понимают содержание прочитанных текстов, отвечают на вопросы по содержанию, могут соотнести свои ответы с определенным местом текста, пересказать текст по плану.

Умеют считать в пределах 20 по линейке. Знают таблицу умножения на 2, 3.

Во II группу вошли трое обучающихся (Никита С., Александр П., Ваня Т.). Они в основном понимают фронтальное объяснение учителя, неплохо запоминают изучаемый материал, но без помощи сделать элементарные выводы и обобщения не в состоянии. Навыки самообслуживания сформированы по возрасту. Знают дни недели, затрудняются при назывании месяцев и при определении времени.

Их отличает меньшая самостоятельность в выполнении всех видов работ, они нуждаются в помощи учителя, как активизирующей, так и организующей.

Общая и мелкая моторика сформированы. В схеме собственного тела ориентируются, части тела называют и показывают. Право – лево не знают.

Прочитанное понимают, но при пересказе могут допустить пропуски смысловых звеньев. При ответе на вопросы по тексту не всегда находят нужную информацию в тексте. Умеют считать в пределах 20 по линейке. Знают таблицу умножения на 2.

В III группу вошли четверо обучающихся (Мария Т., Евгений И., Дмитрий М., Егор С.). Навыки самообслуживания у этих обучающихся

сформированы. Они следят за своим внешним видом, только после напоминания. Не знают дни недели, месяцы, время. Путают последовательность сезонов года.

Обучающиеся с трудом усваивают программный материал, нуждаются в разнообразных видах помощи (словесно-логической, наглядной и предметно-практической). Егор С. обучающую помощь не принимает.

Испытывают большие трудности в ориентировке в окружающем пространстве. Общая и мелкая моторика развиты плохо. В схеме собственного тела ориентируются, части тела называют и показывают. Право – лево не знают. Затрудняются в ориентировке на листе бумаги/тетради: верх/низ, право/ лево.

Самостоятельно не могут найти ошибку и исправить ее. Отмечается слабость волевых процессов, эмоциональная неустойчивость, вялость и апатичность.

При чтении путают и забывают изученные буквы. Смысл прочитанного не понимают. Плохо воспринимает короткий текст на слух, не отвечает на вопросы. Характерные ошибки чтения - искажения слов и чтение по догадке. Графо-моторные навыки нарушены. Дмитрий М. на уроке письма плохо усваивает буквы, уже в конце урока забывает какую букву проходили, не умеет писать и читать.

Прямой счет до 10 механический. Обратного счета нет. Смысл составной задачи не понимают. Таблицу умножения усвоить не могут.

2.2. Описание методов и методик

Направления исследования включали:

1. Обследование речевой готовности:
 - обследование звукопроизношения;

– обследование фонематического слуха и восприятия

Обследование только речевой готовности для обучающихся с умственной отсталостью недостаточно, поэтому необходимо изучить ведущие психические функции.

2. Обследование познавательной деятельности:

– зрительное восприятие

– слухоречевая и зрительная память

– внимание

– мышление

У обучающихся с умственной отсталостью многие авторы (В. В. Бобошко, А. А. Дмитриев, А. Р. Сермеев, Л.М. Шипицина) отмечают моторные нарушения. Недоразвитие проявляется в неловкости, в низких показателях скорости, силы и вялости движений. У других – наблюдается бесцельность движений, беспорядочность, повышенная подвижность, а также лишние движения. Поэтому необходимо обследовать моторные функции [63].

3. Обследование моторных функций.

Обследование познавательной деятельности проводилось по следующим методикам:

Большое внимание уделялось изучению зрительного восприятия, так как у зрительного восприятия есть три важные функции:

– стимульно-различительная функция зрительного восприятия способствует вступлению в контакт с окружающим миром;

– аналитико-синтетическая сторона зрительного восприятия, когда осуществляется анализ на основе сенсорных эталонов, узнавание предметов и явлений окружающей среды;

– информационно-познавательная функция зрения характеризуется умением использовать визуальную информацию при ориентации в окружающем мире и осуществлении различных видов деятельности;

– организационно-регулирующая роль зрения характеризуется способностью целенаправленно, сознательно, выборочно использовать зрительную информацию;

– коммуникативно-воспитывающая значимость зрительного восприятия выражается в развитии у обучающихся младшего школьного возраста определённых знаний, способствующих ему мотивационно аргументировать личные действия и правильно действовать.

Для изучения уровня зрительного восприятия были использованы следующие методики:

Методика «Узнавание «зашумленных» изображений»

(Автор: А.Р. Лурия)

Цель: выявить дифференцированность зрительного восприятия.

Стимульный материал: картинки с наложенными изображениями .

Процедура проведения: Обучающемуся предлагалось узнать изображенные на листе наложенные изображения, дать им название и обвести его контур.

Инструкция: «Возле тебя находится листок, на котором изображены наложенные изображения. Определи и назови, что здесь изображено. А затем, обведи контуры опознанных предметов. Все понял(а)? В таком случае приступай».

Обработка результатов:

Учитывается количество правильно узнанных предметов:

1 балл – Ребенок назвал 1-4 предмета. Отмечается неустойчивость зрительного образа предмета.

2 балла – Ребенок выделил 5-8 предметов. Наблюдается устойчивость зрительного образа предмета.

3 балла – Отмечается адекватное выделение фигур. Ребенок правильно узнал 9 - 14 предметов.

Для выявления уровня *целостности* зрительного восприятия обучающимся предлагалась методика «Нарисуй вторую половину».

Обучающемуся был предложен лист, на котором были изображены шесть левых половинок предметов (яблоко, лист, гриб, мяч, дом, машина). Ученику ставили задачу нарисовать к каждому предмету идентичную левой - правую половину предмета.

Для оценки данной методики была использована 3-балльная шкала:

1 балл – обучающийся допустил более 3 ошибок;

2 балла – обучающийся при выполнении задания допустил ошибки при рисовании вторых половинок в 1 – 2 предметах;

3 балла – обучающийся самостоятельно, без помощи взрослого правильно нарисовал все шесть вторых половинок предметов.

*Для исследования внимания применялась методика: «Корректурная проба»
(тест Бурдона)*

1. Цель: определить продуктивность и устойчивость внимания.

Стимульный материал: 20 строк букв, по 20 букв в каждой, простые карандаши.

Время: 3 минуты.

Процедура проведения: Точно с сигналом «начинай» обучающемуся необходимо вычеркнуть все встретившиеся буквы «с» и «м». После того, как пройдет минута, точно с сигналом «стоп» ему необходимо провести вертикальную черту возле буквы, у которой он остановился после сигнала.

Инструкция: «После команды «начинай», тебе необходимо искать в строчках и зачеркнуть встречающиеся буквы «м» и «с». Зачеркивать эти буквы нужно до тех пор, пока я не услышишь слово «стоп». В этот момент тебе необходимо остановиться, я поставлю черту на том месте, где ты остановился. После этого снова произнесу команду «начинай». Затем ты заново начнёшь искать и вычеркивать данные буквы. Так задание необходимо выполнить 3 раза, пока не услышишь команду «закончили». После этого задание завершится».

Обработка результатов:

1 балл – обучающийся допустил больше 8 ошибок, перепрыгивал с

одной строки на другую.

2 балла – обучающийся допустил 5-7 ошибок.

3 балла – обучающийся допустил 3-4 ошибки.

Цель: Определение уровня переключения и распределения внимания.

Стимульный материал: 20 строк букв, по 20 букв в каждой, часы с секундной стрелкой, протокол для фиксации параметров внимания, простые карандаши.

Время: 2 минуты.

Процедура проведения: На одной строчке вычеркиваем «в» и «р», а на другой «к» и «ч», затем опять вычеркнуть «в» и «р», а на следующей – «к» и «ч» и т.д.

Инструкция: «После команды «начинай», ты на первой строчке будешь искать и зачеркивать буквы «в» и «р», на следующей строчке «к» и «ч», затем опять вычёркиваешь «в» и «р», а на следующей строке «к» и «ч». Зачеркивать эти буквы нужно до тех пор, пока ты не услышишь слово «стоп». На этом задание закончится».

Обработка результатов:

1 бал –обучающийся допустил больше 8 ошибок, перепрыгивал с одной строки на другую.

2 балла –обучающийся допустил 5-7 ошибок.

3 балла –обучающийся допустил 3-4 ошибки.

Для исследования памяти применялись методики:

«Запоминание 10 слов» (по А. Р. Лурия)

Цель: определение объема и скорости слухоречевого запоминания определенного количества слов, возможности и объема отсроченного их воспроизведения.

Стимульный материал: для запоминания использовались слова, не связанные по смыслу в единственном числе именительного падежа: лес, хлеб, окно, стул, вода, конь, гриб, игла, мед, огонь.

Инструкция состоит из нескольких этапов:

Объяснение 1: «Я прочту тебе 10 слов. Слушай внимательно, после того, когда я остановлюсь, сразу же назови слова, которые запомнил. Называть можешь в разном порядке. Понятно?»

Читать слова нужно медленно. Когда обучающийся называет слова в протоколе ставится крестик возле этого слова.

Объяснение 2: «Сейчас я заново прочитаю эти же слова, а ты снова повторишь те, которые запомнил и в этот и в тот раз. Порядок называния слов значения не имеет». В протоколе снова ставятся крестики возле названных слов. После этого задание повторяется 2, 4 раз, но уже без инструкций.

Если обучающийся привносит лишние слова, их вписывают рядом с крестиками, а если слова эти повторяются, крестик ставится под ними. Если обучающийся во время обследования начал разговаривать на отвлечённые темы, его необходимо остановить и вернуть к заданию.

После 50-60 мин, обучающийся снова должен повторить слова (без их дополнительного воспроизведения).

Трудно оценивать возможности удержания слов в памяти, поэтому необходимо построить кривую запоминания.

Анализируемые показатели:

- объем слухоречевого запоминания;
- скорость запоминания данного объема слов;
- объем отсроченного воспроизведения;
- особенности мнестической деятельности (наличие literalных или вербальных парафазии и т.п.);
- особенности слухового, в том числе фонематического, восприятия.

Обработка результатов:

- 1 балл – Обучающийся назвал 1-3 слова, при этом вносил новые слова.
- 2 балла – Обучающийся назвал 4-6 слов.
- 3 балла – Обучающийся назвал 7-10 слов.

Методика « 10 картинок»

Цель: изучение особенностей произвольной и непроизвольной памяти.

Стимульный материал: 10 картинок, объединенных одной темой «домашние животные»: собака, лошадь, кошка, свинья, корова, баран, коза, петух, кролик, гусь.

Инструкция:

Для исследования непроизвольной памяти: Перед ребенком выкладывается 10 картинок и никакой инструкции не дается, в это время с ребенком разговаривают на отвлечённые темы. В течение 30 секунд ребенок смотрит на картинки. Затем картинки переворачиваются и у обучающегося спрашивают: «Каких животных он может вспомнить?».

Для исследования произвольной памяти: Перед ребенком выкладывается 10 картинок и дается инструкция: «посмотреть на картинки внимательно и запомнить их». Время для запоминания ограничено 30 секундами. Затем картинки убирают и предлагают ребенку назвать те, которые он запомнил.

Обработка результатов:

1 балл – Обучающийся назвал 1-3 слова, при этом вносил новые слова.

2 балла – Обучающийся назвал 4-6 слов.

3 балла – Обучающийся назвал 7-10 слов.

Для исследования мышления применялись следующие методики:

Методика «Четвертый лишний» (по С. Д. Забрамной)

Цель: исследование аналитико-синтетической деятельности зрительно воспринимаемых объектах (первый и второй варианты) и на основе мысленного представления (третий вариант). Обследование умения делать обобщения. Использование помощи.

Стимульный материал представлен в Приложении 1.

Инструкция: По очереди предлагаются Приложения 1, 2, 3.

Во время работы с Приложением 1 используем следующую инструкцию: «Назови, что здесь лишнее?».

Во время работы с Приложением 2 обучающемуся необходимо указать, что нарисовано, а затем ему даётся инструкция: "Что здесь лишнее?".

При работе с Приложением 3 педагог читает слова, а затем просит обучающегося назвать неподходящее к остальным слово. Если обучающийся ответил верно он должен объяснить свой выбор. Инструкция: «Посмотри на картинки. Какое изображение здесь лишнее? Как можно назвать эти предметы одним словом?»

Обработка результатов:

Оценивается правильность обобщения и наличие или отсутствие операции классификации (обобщающее слово).

1 балл – обучающийся не может выделить «лишний» предмет и назвать обобщающее слово.

2 балла – обучающийся выделяет «лишний» предмет, но не может назвать обобщающее слово.

3 балла – обучающийся выделяет «лишний» предмет, называет обобщающее слово.

Методика «Последовательность событий»

(предложена А. Н. Бернштейном)

Цель: изучение сформированности логического мышления, речи и способности к обобщению.

Стимульный материал: 3 сюжетные картинки, предъявляемые обучающемуся в неверной последовательности (Приложение 1).

Проведение: Обучающемуся необходимо уловить сюжет, построить правильную последовательность событий и составить по картинкам рассказ. Задание состоит из двух частей:

- 1) выкладывание последовательности картинок;
- 2) устный рассказ по ним.

Инструкция: «Посмотри, перед тобой лежат иллюстрации, на которых изображено какое-то событие. Перепутана последовательность иллюстраций, и тебе необходимо выстроить правильную последовательность для того,

чтобы понять, что изобразил художник. Подумай и разложи картинки в правильном порядке, а потом составь по ним логичный рассказ».

Обработка результатов: Записываем речь обучающегося, обращаем внимание в какой степени обучающийся верно понимает причинно-следственные связи, смысл иллюстрации, насколько развита его речь.

1 балл – обучающемуся не удалось найти последовательность картинок, и он отказался от рассказа;

– обучающийся правильно разложил картинки, но составил нелогичный рассказ;

– составленная обучающимся последовательность не соответствует рассказу;

– каждая иллюстрация описывается отдельно, сама по себе, не связана с остальными – в результате не получается рассказа;

– на каждом рисунке просто перечисляются отдельные предметы

2 балла – обучающийся правильно выстраивает последовательность событий, но не может ее обосновать.

3 балла – обучающийся верно разложил картинки, правильно описал изображенные события. Если обучающийся не правильно разложил картинки, но обосновал свой выбор, то это ошибкой не считается.

Для обследования *звукопроизношения* у детей применялся «Альбом для логопеда» О. Б. Иншаковой. Обследование моторной сферы, звукопроизношения, *фонематических процессов* проводилось по методическому пособию Н. М. Трубниковой «Структура и содержание речевой карты».

Общая моторика (Приложение 1, таблица 19)

1. Исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб.

Исследование включало в себя 2 задания.

Шкала оценивания:

1 балл – ребенок допускал 2 ошибки.

2 балла – допускал 1 ошибку;

3 балла – правильное выполнение;

Качественная оценка: ребенок сокращал количество заданных движений, добавлял лишнее движение, повторял «запретное» движение.

2. Исследование произвольного торможения движений.

Включало в себя 2 задания.

Шкала оценивания:

1 балл – ребенок допускал 2 ошибки.

2 балла – допускал 1 ошибку;

3 балла – правильное выполнение;

3. Исследование статической координации движений.

Включало в себя 2 задания.

Шкала оценивания:

1 балл – ребенок допускал 2 ошибки.

2 балла – допускал 1 ошибку;

3 балла – правильное выполнение;

4. Исследование динамической координации движений.

Включало в себя 2 задания.

Шкала оценивания:

1 балл – ребенок допускал 2 ошибки.

2 балла – допускал 1 ошибку;

3 балла – правильное выполнение;

5. Исследование пространственной организации двигательного акта.

Включало в себя 3 задания.

Шкала оценивания:

1 балл – ребенок допустил 3 ошибки.

2 балла – допускал 1 ошибку;

3 балла – правильное выполнение;

6. Исследование ритмического чувства.

Включает в себя 2 задания.

Шкала оценивания:

1 балл – ребенок допускал 2 ошибки.

2 балла – допускал 1 ошибку;

3 балла – правильное выполнение;

Произвольная моторика пальцев рук (Приложение 1, таблица 20).

1. Исследование статической координации движений.

Включает в себя 6 заданий.

Шкала оценивания:

1 балл – допущены 4 и более ошибки.

2 балла – были допущены 2 – 3 ошибки;

3 балла – ребенок выполнил задания, не допустив ошибок;

2. Исследование динамической координации движений.

Содержит 6 заданий.

Шкала оценивания:

1 балл – допущены 4 и более ошибки.

2 балла – были допущены 2 – 3 ошибки;

3 балла – ребенок выполнил задания, не допустив ошибок;

Методика обследования фонематического слуха

Фонематический слух – это способность воспринимать и различать звуки речи. Для обследования функций фонематического слуха использовался как речевой, так и наглядный материал.

В ходе обследования фонематического восприятия использовались задания, предложенные в методических рекомендациях Н.М. Трубниковой.

Обучающемуся предлагалось 10 заданий.

Функции фонематического слуха оценивались в баллах:

1 балл – нарушено распознавание звуков по 2 и более акустическим признакам.

2 балла – нарушено распознавание звуков по 1 акустическому признаку;

3 балла – ошибок нет;

Обследование фонематического восприятие включало 3 задания:

- 1) Определить количество звуков в словах: ус, мак, роза, баран, ромашка.
- 2) Определить последовательность звуков в словах: ус, осы, рука, баран, самолет.
- 3) Определить место звуков в словах: лампа (звук [л]), рак (звук [р]), стол (звук [л]), комар (звук [р]).

Для оценки результатов обследования фонематического восприятия нами была использована 3-балльная система оценки:

3 балла – ребенок безошибочно выполняет задание

2 балла – допускает 2 ошибки

1 балл – не может выполнить задание

Методика обследования звукопроизношения

Для исследования речевых функций был использован «Альбом для логопеда» О. Б. Иншаковой.

Обследование произношения звуков проводилось на основе:

1. Оптического раздражителя (картинки).

Ребёнку предлагались знакомые картинки, в названиях которых, имелся исследуемый звук. Звук встречался в начале, середине и конце слова. При данном исследовании оценивается характер нарушения звукопроизношения, умение воспроизводить слова с заданным звуком.

2. Акустического раздражителя (воспроизведение по слуху).

В протоколе обследования звукопроизношения фиксировалось: исследуемый звук, произношение звука изолированно и в слогах, речевая реакция на оптический раздражитель (предметную картинку), речевая реакция на акустический раздражитель, употребление ребенком звука в собственной речи, характер нарушения произношения звука.

Звукопроизношение детей оценивалось в баллах:

1 балл – страдает 3 и более звуков или фонетических групп.

2 балла – страдает 1-2 звука или фонетических групп.

3 балла – звукопроизношение в норме;

После анализа ошибок определялся речевой дефект: антропофонический – искажение; фонологический – замена, смешение звуков. Мономорфное нарушение звукопроизношения – нарушена одна группа звуков. При полиморфном нарушении звукопроизношения нарушаются две или несколько групп звуков.

2.3. Экспериментальное изучение готовности к обучению грамоте обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Констатирующий этап экспериментального исследования, позволил выявить готовность обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью к обучению грамоте.

При обследовании дифференцированности зрительного восприятия по методике А.Р. Лурия «Узнавание зашумлённых изображений» обучающиеся не справились с методикой. Евгений И. не смог выделить кувшин, грабли, стакан. Можно предположить, что он не знает названия этих предметов. Никита С. И Александр П. не смогли назвать топор, грабли. Они не знают эти предметы. Обучающиеся (Мария Т., Дмитрий М., Егор С.). Все трое не смогли назвать кувшин, молоток, стакан, бутылка. Поэтому были применены другие предметы, которые должны быть знакомы обучающимся.

Результаты обследования дифференцированности зрительного восприятия представлены в таблице 21 (Приложение 2).

Анализ данных таблицы 21 позволил сделать вывод о том, что:

– 3 балла получили 2 (22 %) обучающихся (Виктория Х., Андрей П.). Виктория Х. и Андрей П. адекватно называли и выделили 10 изображений

из 14. Они оба не назвали стакан и футболка. Возможно, они не знают слово стакан.

– 2 балла получили 5 (55 %) обучающихся (Евгений И., Никита С., Александр П., Иван Т., Дмитрий М.). Они выделили больше шести зашумлённых изображений. Евгений И. не смог выделить санки, самолёт, автобус. Можно предположить, что названия этих предметов не находятся в активном словаре обучающегося. Никита С. и Александр П. не смогли назвать слон, стакан. Они не знают эти предметы. Лучше ответил, по сравнению с предыдущей методикой Дмитрий М. Он назвал шесть предметов.

– 1 балл получили двое (22 %) обучающихся (Мария Т., Егор С.). Они вдвоем не смогли назвать санки, лист, слон, стакан, шапка, штаны, футболка. Скорее всего, что стакан, слон и санки обучающиеся не знают. Егор С. не понял задание с первого раза, а только после повторного объяснения.

Никто из обучающихся не смог назвать футболку, возможно, потому что она сильно зашумлена и ее с трудом можно различить. Стакан не назвал ни один из обучающихся. Можно предположить, что дети не знают этого слова. Слона выделила только одна обучающаяся (Виктория Х.). Лист, самолёт, автобус выделили шесть раз. Стакан, юбка, шуба назвали 5 раз. Штаны и шорты назвали всего 4 раза, а шапку выделили трое обучающихся. Стул назвали все 9 обучающихся (100 %), скорее всего, что этот предмет был в поле зрения.

Данные результаты этой методики позволяют сделать вывод, что у двоих обучающихся сформирована функция дифференцировки основных линий от вспомогательных, что соответствует возрастной норме. У остальных 7 обучающихся дифференцированность зрительного восприятия нарушено.

Так же для обучения грамоте у обучающихся должна быть развита полнота и правильность зрительного восприятия, поэтому была проведена методика «Нарисуй вторую половину».

Анализ данных по методике «Нарисуй вторую половину» представлен в таблице 1.

Таблица 1

Результаты обследования целостности зрительного восприятия

Обследуемый	яблоко	лист	гриб	мяч	дом	машина	Баллы
Мария Т.	-	-	+	+	+	-	1
Евгений И.	+	-	-	-	-	-	1
Никита С.	+	-	-	+	+	+	2
Александр П.	+	+	+	+	-	-	2
Виктория Х.	+	+	+	+	+	-	2
Дмитрий М	+	-	-	-	+	-	1
Иван Т.	+	+	+	+	-	-	2
Андрей П.	+	+	+	+	+	+	3
Егор С.	+	-	-	-	-	-	1

По результатам исследования целостности зрительного восприятия четверо обучающихся (Мария Т., Евгений И., Дмитрий М., Егор С.) получили 1 балл. Они допустили при дорисовывании более 3-ех ошибок. Больше всего ошибок допустили Егор С. и Евгений И. Они смогли правильно дорисовать один предмет.

Средний балл получили Александр П., Никита С., Виктория Х., Иван Т. Они допустили ошибки в двух изображениях.

Самый высокий балл получил Андрей П., он не допустил ни одной ошибки, очень старался при прорисовывании деталей. Лучше всего у обучающихся получалось дорисовать половинку яблока и мяча.

Для того чтобы понять какое звено зрительного восприятия развито лучше, а какое хуже, были сформированы обобщенные результаты, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты обследования зрительного восприятия

Обследуемый	Критерии		Средний балл
	дифференцированность зрительного восприятия	целостность зрительного восприятия	
Мария Т.	1	1	1
Евгений И.	2	1	1,5
Никита С.	2	2	2

Продолжение таблицы 2

Обследуемый	Критерии		Средний балл
	дифференцированность зрительного восприятия	целостность зрительного восприятия	
Александр П.	2	2	2
Виктория Х.	3	2	2,1
Дмитрий М	2	1	1,5
Иван Т.	2	2	2
Андрей П.	3	3	3
Егор С.	1	1	1
Средний балл	2	1,6	

По данным таблицы видно, что дифференцированность зрительного восприятия развита лучше, чем полнота и правильность зрительного восприятия. Так как средний балл за дифференцированность зрительного восприятия - 2 балла, а за полноту и правильность зрительного получили 1,6 баллов.

Меньше всего баллов за две методики на зрительное восприятие получили Мария Т., Егор С., у них 1 балл. Этим обучающимся требовалась постоянная помощь, они несколько раз переспрашивали условия задания. 1,5 балла получили Евгений И. и Дмитрий М. Дмитрий М. отвлекался от задания, не мог себя собрать, не воспринимал серьезно задание. Четверо обучающихся получили 2 балла и 2,1 (Никита С., Александр П., Виктория Х. и Иван Т.). Самый высокий балл за две методики получил Андрей П. Он серьезно отнёсся к заданию, ему не требовалась дополнительная помощь, инструкцию понял с первого раза. Данные показатели исследования зрительного восприятия говорят о том, что обучающиеся не готовы к обучению грамоте, потому что зрительное восприятие играет огромную роль при обучении детей письму и чтению. Ведь в процессе письма необходимо дифференцировать графические знаки друг от друга, а в процессе чтения необходимо различать и узнавать буквы. При недостатках зрительного восприятия затрудняется уточнение образа букв, пространственного расположения их элементов.

Так же было обследовано внимание. Внимание-это способность человека сосредоточивать сознание на каких-либо предметах или явлениях.

Внимание-это процесс, который помогает функционировать другим познавательным способностям. От уровня развития внимания во многом зависит успешность обучения ребенка в школе, ведь благодаря вниманию ребенок совершает меньше ошибок при письме и чтении. Для исследования уровня сформированности внимания использовалась «Корректурная проба внимания» (Бурдона). Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты обследования внимания

Обследуемый	Критерии		Средний балл
	продуктивность и устойчивость внимания	переключение и распределение внимания	
Мария Т.	1	1	1
Евгений И.	1	1	1
Никита С.	1	1	1
Александр П.	1	1	1
Виктория Х.	2	1	1,5
Дмитрий М	1	1	1
Иван Т.	2	1	1,5
Андрей П.	1	1	1
Егор С.	1	1	1
Средний балл	1,2	1	

Внимание оценивалось по двум показателям: продуктивность и устойчивость внимания и переключение и распределение внимания. Продуктивность и устойчивость оценивалось по следующим показателям: 1 бал – обучающийся допустил больше 8 ошибок, перепрыгивал с одной строки на другую, 2 балла – обучающийся допустил 5-7 ошибок, 3 балла – обучающийся допустил 3-4 ошибки; переключение и распределение внимания оценивалось по таким показателям: 1 бал – обучающийся допустил больше 8 ошибок, перепрыгивал с одной строки на другую, 2 балла – обучающийся допустил 5-7 ошибок, 3 балла – обучающийся допустил 3-4

ошибки.

По данным таблицы 3 можно сделать вывод о том, что у все обучающиеся (100 %) получили низкий балл. Четверо обучающихся (Евгений И., Дмитрий М., Мария Т. , Егор С.) искали заданные буквы не по порядку, перескакивали с одной строчки на другую. Егор С., Евгений И. начали выполнять задание только после повторного объяснения задания. Виктория Х. и Иван Т. получили 1,5 балла. Они перепроверяли зачеркнутые буквы на несколько раз. У них лучше развита продуктивность и устойчивость внимания.

Показатель продуктивности и устойчивости внимания оказался выше (1,2 балла), чем переключение и распределение внимания (1 балл). Обучающимся было сложно переключаться с одного объекта на другой. Исследование внимания показало, что обучающиеся не готовы к обучению грамоте. Внимание очень важный процесс, который позволяет обучающимся сосредотачиваться на нужной информации и не совершать ошибок в процессе чтения и письма.

Была обследована слухоречевая память, она так же оказывает огромную роль в процессе обучения грамоте. При обследовании *слухоречевой памяти* использовалась методика «Запоминание 10 слов» (по А. Р. Лурия). Результаты представлены в таблице 22 (Приложение 2).

В таблице 22 отражены результаты ответов обучающихся, привнесения (лишние слова, которые употребили обучающиеся), баллы, а так же отражено количество повторений (1,2,3,4,час). Процесс воспроизведения слов осуществлялся 5 раз. Первые 4 раза проверялась кратковременная память, на пятом повторении обследовалась долговременная память.

По данным Таблицы 22 можно сделать вывод о том, что 5 (55%) обучающихся (Мария Т., Евгений И., Дмитрий М., Иван Т., Егор С.) получили низкий балл. У них плохо развито слухоречевое запоминание, после четырёх повторений они воспроизвели 3-4 слова. Мария Т. несколько раз повторила лишнее слово «ведро». Ведро было в поле ее зрения. Евгений

привнёс 3 новых слова, его внимание в процессе проведения исследования было рассеянным, поэтому он не смог запомнить больше слов. Дмитрий М. и Иван Т. так же получили низкий балл. Дмитрий М. назвал лишнее слово «мел». Мел был в поле его зрения. Егор С. привнёс 5 новых слов, он называл разные слова, которые приходили ему на ум.

Четверо (45 %) обучающихся (Александр П., Никита С., Виктория Х., Андрей П.) получили 2 балла, они воспроизвели 4-6 слов. Андрей П. назвал лишние слова чайник и кружка, Егор С. привнёс эти же слова.

Большинство обучающихся смогли запомнить слова: лес, стул, игла, мёд. Слово брат не смог назвать ни один из обучающихся, а слово гриб назвал только один человек (Виктория Х.). Все 9 человек (100 %) привнесли лишние слова.

По таблице 22 была составлена кривая запоминания (рис 1). По данным рисунка 1 наиболее отчётливо видно, как протекал процесс запоминания.

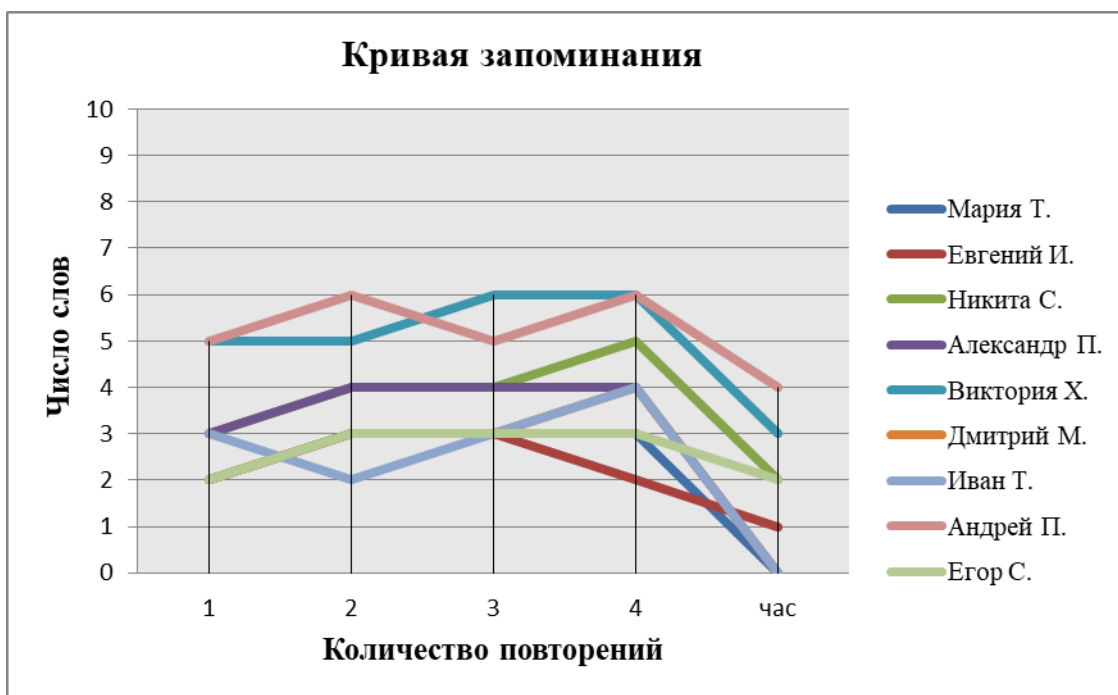


Рис. 1. Результаты исследования слухоречевой памяти

При исследовании объема отсроченного воспроизведения все 9 (100 %) обучающихся показали низкий уровень - это можно проследить по кривой запоминания (Рис. 1). Четверо обучающихся (Мария Т., Александр П.,

Иван Т.) не смогли вспомнить через час ни одного слова. Больше всего лишних слов было после часового перерыва. Дети, у которых состояние слухоречевой памяти улучшалось на 2, 4 предъявлении (Андрей П., Александр П., Никита С., Иван Т., Виктория Х.), через час они снижали показатели. Таким образом, становится очевидным, что при обучении обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) необходима опора на зрительные образы.

При исследовании зрительной памяти изначально были использованы картинки (дом шар, ботинки, яблоня, рубашка, ёлка, цветок, ведро, самолёт, книга). Они оказались неактуальны для обучающихся с умственной отсталостью, поэтому были применены картинки объединённые одной темой «домашние животные».

Непроизвольная зрительная память изучалась по методике «10 картинок». Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Данные исследования непроизвольной зрительной памяти

Обследуемый	собака	лошадь	кошка	свинья	корова	баран	коза	петух	кролик	гусь	Лишние слова	Итого	Баллы
Мария Т.	+		+		+						лиса	3	1
Евгений И.	+	+					+				медведь	3	1
Никита С.	+		+		+		+		+			5	2
Александр П.	+		+		+		+		+			5	2
Виктория Х.	+	+	+		+				+	+		6	2
Дмитрий М.	+		+				+		+		волк	4	2
Иван Т.	+		+			+			+			4	2
Андрей П.	+		+		+	+			+	+		6	2
Егор С.	+		+								заяц	2	1

В таблице 4 представлены слова, которые называли дети правильно, а так же какие были лишние слова и баллы.

По данным таблицы 4 видно, что 3 (33 %) обучающихся (Мария Т., Евгений И., Егор С.) получили низкий балл. Они смогли вспомнить 2-3 слова. Два балла получили 6 (66 %) обучающихся (Никита С., Александр П., Виктория Х., Андрей П., Дмитрий М., Иван Т.). Лучший результат показали

Андрей П. и Виктория Х.. Они смогли вспомнить 6 изображений, и при этом не превозносили свои слова. Картинки с изображением кошки и собаки называли чаще, чем остальные. Картинки петуха и свиньи не назвал ни один из обучающихся. Четверо обучающихся (44 %) употребили лишние слова, но эти слова связаны с животными. Реже всего называли лошадь, барана и гуся, возможно, потому что эти животные реже встречаются в реальной жизни, чем кошка и собака.

Результаты исследования произвольного зрительного запоминания представлены в таблице 5.

Таблица 5

Данные исследования произвольной зрительной памяти

Обследуемый	собака	лошадь	кошка	свинья	корова	баран	коза	петух	кролик	гусь	Лишние слова	Итого	Баллы
Мария Т.	+		+		+							3	1
Евгений И.	+		+				+				хаски белка	3	1
Никита С.	+		+		+		+			+		5	2
Александр П.	+		+		+		+		+			5	2
Виктория Х.	+	+	+	+	+		+		+			7	3
Дмитрий М.	+		+				+		+			4	2
Иван Т.	+		+			+			+			4	2
Андрей П.	+		+	+	+	+			+	+		7	3
Егор С.	+		+						+		тигр	3	1

В таблице 5 представлены слова, которые назвали дети правильно, а так же какие были лишние слова и полученные баллы.

По данным таблицы 5 видно, что 3 (33%) обучающихся (Мария Т., Евгений И., Егор С.) получили низкий балл. Они смогли вспомнить 2-3 слова. Два балла получили 4 (66 %) обучающихся (Никита С., Александр П., Дмитрий М., Иван Т.). Высокий балл получили двое обучающихся (Виктория Х., Андрей П.). Они смогли вспомнить 7 изображений, и при этом не превозносили свои слова. Картинки с изображением кошки и собаки называли чаще, чем остальные. Картинки лошади назвала одна (11 %) обучающаяся Виктория Х.. Только двое обучающихся (22 %) употребили лишние слова, но эти слова связаны с животными. Реже всего называли

лошадь, свинью, барана и гуся, возможно потому что эти животные реже встречаются в реальной жизни, чем кошка и собака. По результатам исследования произвольная зрительная память развита лучше, чем произвольная.

Для определения уровня классификаций обобщения применялась методика «Четвертый лишний» (Е. Л. Агаевой), но обучающиеся не справились с данной методикой, поэтому была проведена методика «Четвертый лишний» (С. Д. Забражной). Полученные результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6

Анализ уровня сформированности классификаций обобщения

Обслед уемый	крите рии	№ карточки									Балл ы
		Приложение 1			Приложение 2			Приложение 3			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
	лишнее/ обобщающее	треугольник/ квадраты	большой квадр./квадраты	Красный квадрат/ синие квадраты	Ёж / грибы	Чайник/ учеб. принадлежности	Цветок/ овощи	Сапоги / посуда	Мыло / одежда	Сани/ животные	
Мария Т.	Лишн.	+	+	+	-	-	-	-	-	-	1
	Обо.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Евгени й И.	Лишн.	+	+	+	-	-	-	-	-	-	1
	Обоб.	+	+	+	-	-	-	-	-	-	
Никита С.	Лишн.	+	+	+	+	-	-	-	-	-	2
	Обоб.	+	+	+	+	-	-	-	-	-	
Алекса ндр П.	Лишн.	+	+	+	+	+	+	-	-	-	2
	Обоб.	+	+	+	+	-	-	-	-	-	
Виктор ия Х.	Лишн.	+	+	+	+	+	+	-	-	-	3
	Обоб.	+	+	+	+	+	+	-	-	-	
Дмитр ий М	Лишн.	+	+	+	-	+	+	-	-	-	2
	Обоб.	+	+	+	+	-	-	-	-	-	
Иван Т.	Лишн.	+	+	+	+	+	+	-	-	-	2
	Обоб.	+	+	+	+	-	-	-	-	-	
Андре й П.	Лишн.	+	+	+	+	+	+	-	-	-	3
	Обоб.	+	+	+	+	+	+	-	-	-	
Егор С	Лишн.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Обоб.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

В таблице 6 представлены ответы обучающихся, вверху написано лишняя картинка, а через дефис обобщающее слово, слева имена детей, а также лишние и обобщающие слова, если ребенок называл лишнее или обобщающее слово - ставился плюс, если не назвал, то минус.

Результаты исследования классификаций обобщения показали, что 3 (33 %) обучающихся Мария Т., Евгений И. и Егор С. получили низкий балл. Обучающиеся справились с первым приложением, а следующие два приложения вызвали трудности. Мария Т. не смогла назвать обобщающее слово «квадрат», она не знает эту геометрическую фигуру. Егор С. не смог выделить ни одного лишнего предмета, даже после обучающей помощи.

Четверо детей Никита С., Александр П., Дмитрий М., Иван Т. получили 2 балла, они смогли выделить лишний предмет и назвать обобщающее слово у двух приложений, но затруднились выделить лишнее и обобщающее слово на слух. Александр П. выделил во 2 приложении лишнее слово чайник, но не смог назвать обобщающее слово «учебные принадлежности», так же выделил лишнее слово цветок, но не назвал обобщающее слово «овощи». Он не знает овощи и фрукты, путает их.

Двое обучающихся (22 %) Виктория Х. и Андрей П. получили высокий балл, они справились с шестью заданиями. Назвали, как лишнее слово, так и обобщающее. Но на слух они не смогли выделить лишнее слово.

Больше всего затруднений возникло при выделении лишнего слова на слух (3 приложение). С этим заданием не справился ни один из 9 обучающихся. Но по сравнению с методикой «4-ый лишний» (Е. Л. Агаевой) ребята справились лучше с методикой С. Д. Забрамной.

Методика «Последовательность событий» была проведена два раза, так как первая методика показала низкий результат. Для обучающихся с умственной отсталостью серии картинок были подобраны сложные, они с ними не справились, поэтому методика проводилась два раза.

Анализ данных по методике «Последовательность событий» представлен в таблице 7.

Анализ уровня развития понятийного мышления

Обследуемый	Выкладывание последовательности картинок			Устный рассказ			Балл
	Сбор в школу (4 карт.)	Молоко для кошки (4 карт.)	Рисунок маме (4 карт.)	Сбор в школу (4 карт.)	Молоко для кошки (4 карт.)	Рисунок маме (4 карт.)	
Мария Т.	-	-	-	-	-	-	1
Евгений И.	-	-	+	-	-	-	1
Никита С.	+	+	+	-	-	-	2
Александр П.	+	+	+	-	-	-	2
Виктория Х.	+	+	+	+	-	-	2
Дмитрий М.	-	-	+	-	-	-	1
Иван Т.	-	-	+	-	-	-	1
Андрей П.	+	+	+	-	-	-	2
Егор С.	-	-	-	-	-	-	1

После проведения повторного исследования 4 (44 %) человека справились с данной методикой лучше.

По данным таблицы видно, что 5 (55 % Мария Т., Евгений И., Дмитрий М., Иван Т., Егор С.) обучающихся получили низкий балл. Они не смогли найти правильную последовательность картинок. Затруднения в установлении сюжета по серии рисунков свидетельствуют о недостаточности уровня процессов обобщения и отвлечения. По найденной ими последовательности картинок составляют нелогичный рассказ. Каждая картинка рассказывается отдельно, сама по себе, не связана с остальными – в результате не получается рассказа.

Егор С. понял задание только после повторного объяснения, но так и не смог определить правильную последовательность сюжетных картинок.

Четверо обучающихся (44 %) Никита С., Александр П., Виктория Х., Андрей П. получили 2 балла, они лучше справились с данными сериями картинок. Смогли правильно разложить последовательность картинок, но связный рассказ составить не удалось.

Можно выделить Викторию Х., которая смогла разложить правильно картинки на тему «Сбор в школу» и составить устный рассказ по ним.

Легче всего у детей получилось разложить последовательность картинок «Рисунок маме». С этой серией справились 7 обучающихся из 9.

Обобщенные результаты сформированности мышления представлены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты исследования мышления

Обследуемый	Критерии		Средний балл
	сформированность классификаций обобщения	Понятийное мышление	
Мария Т.	1	1	1
Евгений И.	1	1	1
Никита С.	2	2	2
Александр П.	2	2	2
Виктория Х.	3	2	2,5
Дмитрий М	2	1	1,5
Иван Т.	2	1	1,5
Андрей П.	3	2	2,5
Егор С.	1	1	1
Средний балл	1,8	1,4	

В таблице 8 представлены обобщенные данные сформированности мышления. Из данных таблицы видно, что сформированность классификаций обобщения (1,8 баллов) развито лучше, чем понятийное мышление (1,4 балла). У обучающихся за две методики получились следующие средние результаты: 1 балл – получили трое обучающихся (Мария Т., Евгений И., Егор С.). Этим обучающимся необходима дополнительная обучающая помощь. Они не смогли самостоятельно разложить картинки в нужной последовательности, не удалось им составить логический рассказ по картинкам. Егор С. с трудом понял инструкцию к заданию.

Двое обучающихся получили 1,5 балла. Это Дмитрия М. и Иван Т. Они лучше выполнили методику «4-ый лишний», но затруднились при расставлении последовательности картинок. Два балла получили двое детей Никита С. и Александр П. Они смогли выделить лишний предмет и назвать

обобщающее слово у двух приложений, но затруднились выделить лишнее и обобщающее слово на слух, но не смогли выделить последовательность картинок, а так же не составили качественный рассказ по этим картинкам.

Лучше всего с методиками справились Виктория Х и Андрей П. Они получили за две методики 2,5 балла. Они смогли разложить правильно все серии картинок, назвали, как лишнее слово, так и обобщающее. Но на слуху них не получилось выделить лишнее слово.

Данные исследования мышления говорят о том, что обучающиеся не готовы к обучению грамоте. Ведь мышление является психической функцией, оказывающих большое влияние на обучаемость. Обучающимся с высокой мотивацией к обучению нужна небольшая дополнительная помощь педагога, а при работе с обучающимися с низкой мотивацией к школьному обучению следует принимать во внимание интеллектуальную пассивность, замедленность усвоения обобщений, высокую утомляемость при умственной работе. Разная сформированность мышления у обучающихся приводит к необходимости дифференциации заданий, упражнений. А также необходимо учитывать специфику и направлять педагогические воздействия на развитие той или иной функции.

Как уже говорилось ранее на готовность к обучению грамоте влияет и сформированность общей моторики. О. Н. Усанова указывала, что огромную роль в развитии ВПФ и речи оказывает сформированность общей и мелкой моторики. Считается, что кисть руки – это «орган речи». Поэтому тонкие движения рук способствуют формированию речевой деятельности. В связи с этим было проведено исследование общей и пальцевой моторики.

Общая моторика

Результаты исследования общей моторики представлены в таблице 9.

Результаты исследования общей моторики

Направления Имя обучающегося	Двигательная память, переключаемость движений, самоконтроль	Произвольное торможение движений	Статическая координация движений	Динамическая координация движений	Пространственная организация (по подражанию)	Ритм	Средний балл
Мария Т.	2	1	2	1	1	1	1,5
Евгений И.	3	1	1	1	1	1	1,3
Никита С.	3	3	2	2	1	1	2
Александр П.	2	3	1	1	1	1	1,5
Виктория Х.	2	2	1	1	2	2	1,6
Дмитрий М	2	3	2	1	1	1	1,6
Иван Т.	3	3	1	2	1	1	1,8
Андрей П.	3	2	2	2	2	2	2,1
Егор С.	2	1	1	1	1	1	1
Средний балл	2,4	2,1	1,4	1,3	1,2	1,2	

Из данных таблицы 9 видно, что наибольшим образом нарушено выполнение проб, выявляющих состояние ритма, пространственной организации, статической координации движений, динамической координации движений. Средний балл – 1,2; 1,2; 1,3, 1,4.

Данные результаты указывают на то, что у обучающихся существуют значительные трудности удержания поз, переключения с одного движения на другое, обучающиеся не знают сторон тела, ведущей руки, а так же данные исследования показывают нарушенность ритмического чувства.

Наименьшие затруднения вызвали пробы на двигательную память, переключаемость движений, самоконтроль; произвольное торможение движений. Средний балл 2,4; 2,1.

4 обучающихся (44 %) выполнили задания на исследование двигательной памяти, переключаемости движений, самоконтроля успешно.

Дети выполняли задания качественно: правильно, верно повторяли все движения. По трехбалльной шкале эти дети получили 3 балла.

5 обучающихся (56 %) движения выполняли некачественно, не в полном объеме. Переключение с одного движения давалось им с трудом, дети застревали на одном движении, но повторяли все движения, включая «запретное» движение. Количественная оценка составила 2 балла.

Задания на исследование произвольного торможения движений дети выполнили следующим образом:

4 обучающихся (44 %) справились с заданием успешно, у них не возникало трудностей при выполнении проб, они вовремя прекращали маршировать и быстро останавливались по сигналу. Количественная оценка – 3 балла.

2 ребенка (22 %) выполняли движения обеих ног не плавно и неточно, но двигательная реакция соответствовала сигналу. Количественная оценка составила 2 балла.

3 обучающихся (34 %) маршировали правильно, но остановиться по сигналу не смогли. Количественная оценка составила – 1 балл.

Исследование статической координации движений показало следующие результаты:

4 обучающихся (44 %) справились с заданиями частично. Дети самостоятельно удерживали позу, но с напряжением, иногда покачивались из стороны в сторону, открывали глаза, заваливались на бок. В одной из проб, дети иногда касались пола одной ногой. Количество баллов составило 2 балла.

5 обучающихся (56 %) не справились с заданиями. Дети выполняли пробы с заметным напряжением, раскачиванием из стороны в сторону, балансированием туловищем, руками и головой, открывали глаза, касались одной ногой пола. Количественная оценка – 1 балл.

Пробы на исследование динамической координации движений показали:

3 детей (33 %) справились с заданиями частично, не в полной мере. Дети выполняли задание с напряжением. При выполнении приседаний дети касались пола пятками. Количественная оценка – 2 балла.

6 ребенка (67 %) не выполнили задания. Мария Т., Евгений И., Александр П., Виктория Х., Дмитрий М., Егор С. выполняли задания с напряжением, чередование шага и хлопка детям не удавалось. Дети раскачивались, балансировали туловищем и руками, становились на всю ступню. Количественная оценка составила 1 балл.

Задания на исследование пространственной организации двигательного акта (по подражанию) показали следующие результаты:

2 детей (22 %) Вика Х. и Андрей П. справились с заданием частично, допускали ошибки такие как незнание сторон тела, ведущей руки. Выполняли инструкции с неуверенностью. Количественная оценка составила 2 балла.

7 обучающихся (78 %) не справились с заданием. Они не знают сторон тела, ведущей руки. По словесной инструкции затруднялись выполнить задания. Количество баллов – 1.

Исследование ритма показало следующие результаты:

2 детей (22 %) выполнили задания, не допуская ошибок: дети повторяли ритмический рисунок в заданном темпе, количество элементов в заданном ритмическом рисунке повторяли верно. Количественная оценка составила 3 балла.

7 обучающихся (78 %) задания выполнили с ошибками. Дети нарушали количество элементов в ритмическом рисунке: либо пропускали, либо добавляли элементы. Так же задание выполнялось в ускоренном, либо замедленном темпе.

По результатам исследования общей моторики можно сделать вывод, что у обучающихся на среднем уровне двигательная память и произвольное торможение (2,4, 2,1 балла). В большей мере у обучающихся нарушено чувство ритма и темпа, пространственная организация, статическая и

динамическая координация движений. Средний балл показали 2 обучающихся Никита С.(2б.) и Андрей П. (2,3 б.). Низкий балл показали Мария Т., Евгений И., Александр П., Виктория Х., Дмитрий М., Иван Т., и Егор С. Показал самый низкий балл (1б.), он правильно выполнял задание только с 3 повторения экспериментатора.

Произвольная моторика пальцев рук

Результаты исследования произвольной пальцевой моторики представлены в таблице 10.

Таблица 10

Анализ результатов исследования произвольной пальцевой моторики

направления Имя ребенка	Исследование статической координации движений							Исследование динамической координации движений						Средний балл
	а	б	в	г	д	е	ж	а	б	в	г	д	е	
Мария Т.	2	3	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1,6
Евгений И.	2	2	2	2	2	2	1	2	3	3	2	2	1	1,9
Никита С.	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2
Александр П.	3	3	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2
Виктория Х.	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2,6
Дмитрий М	3	3	2	1	1	1	2	3	2	3	1	1	1	1,8
Иван Т.	3	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	1	2	2,4
Андрей П.	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2,3
Егор С.	2	3	2	1	2	1	2	3	2	2	1	1	1	1,7
Средний балл	2,6	3	2,3	1,7	2	1,5	2,1	2,6	2,2	2,3	1,9	1,4	1,4	

В таблице 10 представлены результаты исследования произвольной пальцевой моторики, буквами представлены различные пробы, которые представлены в Приложении 1.

Из данных таблицы 10 видно, что 6 обучающихся (66 %) выполнили задание, в котором нужно было распрямить ладонь со сближенными пальцами на правой руке в вертикальном положении, затем на левой руке, затем на обеих руках одновременно. Средний балл равен 3.

Так же 5 детей (55 %) выполнили пробу, в которой предлагалось распрямить ладонь, развести все пальцы в стороны и удерживать в этом

положении под счет (1—15) на правой руке затем на левой и на обеих руках одновременно. Средний балл составляет 2 балла.

6 детей (66 %) успешно справились с пробой, в которой предлагалось выставить первый и пятый пальцы и удержать эту позу под счет (1 – 15) в той же последовательности. Задание не вызвало у детей трудностей. Дети удержали позу, выполняли задание точно.

У 3 обучающихся (33 %) возникли небольшие трудности при выполнении пробы: некоторые дети не удерживали позу, наблюдалась скованность движений.

Поза «зайчик» вызвала у детей наибольшие трудности среди всех остальных проб. Средний балл составляет 2,1.

1 ребенок (11 %) Андрей П. верно выполнил позу «зайчик».

3 детей (33 %) выполнили позу «зайчик» с ошибками: некоторые дети показывали не те пальцы, либо показывали второй, третий пальцы и первый пальцы.

5 (56 %) обучающихся не справились с заданием.

1 обучающийся (11 %) Виктория Х. успешно справилась с пробой, в которой нужно было второй и пятый пальцы выпрямить, остальные собрать в кулак, удержать позу под счет 1- 15 на правой, левой и обеих руках.

8 детей (89 %) частично справились с пробой. Второй и пятый пальцы были недостаточно выпрямлены; не все пальцы были собраны в кулак.

При исследовании динамической координации получились следующие результаты:

При выполнении пробы А: пальцы правой руки сжать в кулак — разжать под счет (5-8 раз) упражнение выполняется также на левой руке, обеих руках.

6 обучающихся (66 %) выполнили эту пробу верно.

У 3 обучающихся (34 %) – возникли трудности при смыкании кулаков одновременно.

Задание, в котором нужно было разъединить пальцы, держа ладонь на поверхности стола, соединить пальцы вместе (5-8 раз) на правой, левой, обеих руках выполнили успешно 3 ребенка (33 %). У этих детей не возникло трудностей при выполнении пробы.

6 детей (67 %) затруднялись выполнить пробу: детям не удавалось соединить пальцы вместе. Многие не могли выполнить задание на обеих руках.

Проба В, в которой предлагалось сложить пальцы в кольцо – раскрыть ладонь, выполнили без ошибок 2 ребенка (22 %) – Дмитрий М. и Андрей П.

Остальные 7 детей (78 %) выполнили пробу с ошибками: движения были неточными, скованными, наблюдалось нарушение переключения с одного движения на другое.

1 ребенок (11 %) Никита С. справился с пробой Г, где нужно было попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем (первым), начиная со второго пальца правой руки, затем левой, обеих рук одновременно. Дети не нарушали темп выполнения задания, нарушений переключения с одного движения на другое не наблюдалось.

У 5 детей (56 %) при выполнении задания наблюдалось нарушение темпа выполнения движения, скованность движений.

3 обучающихся (33 %) с заданием не справились. У них было замечено нарушение переключения от одного движения к другому, нарушение темпа выполнения движения. Позу дети не удерживали. Им сложно было выполнять движение одновременно на двух руках.

Большие трудности у детей вызвали пробы:

д) менять положение обеих рук одновременно: одна кисть в позе «ладони», другая сжата в кулак (5-8 раз). Средний балл 1, 4.

1 ребенок (11 %) Виктория Х. верно выполнила пробу.

У 2 обучающихся (22 %) возникали затруднения при переключении с одного движения на другое, не могли одновременно поменять положение рук.

6 обучающихся (67 %) не справились с пробой.

е) положить 2-е пальцы на 3-и на обеих руках под счет (5-8 раз).

Средний балл равен 1,4.

Допустили ошибки при выполнении этой пробы 4 обучающихся (44%).

5 детей (56 %) не справились с этой пробой.

Самый высокий средний балл – 2,6 у Виктории Х.. Самый низкий средний балл у Марии Т. (1,6 б.) и Егора С. (1,7 б.).

Таким образом, у детей в большей степени нарушена статическая координация движений пальцев рук. Наиболее сохранной является динамическая координация пальцев рук.

Фонематический слух и восприятие

На констатирующем этапе эксперимента так же было проведено исследование фонематического слуха и восприятия, так как несовершенное фонематическое восприятие, с одной стороны, отрицательно влияет на становление детского звукопроизношения, с другой - тормозит, усложняет формирование навыков звукового анализа, без которых полноценное чтение и письмо невозможны [37].

Фонематический слух исследовался по 10 параметрам. Данные результатов исследования фонематического слуха представлены в таблице 23 (Приложение 2).

По данным таблицы 23 можно сделать вывод о том, что все дети (100 %) не различают звуки по следующим акустическим признакам: звонкие – глухие звуки, свистящие – шипящие звуки.

6 детей (67 %) не различают твердые, мягкие звуки.

1 обучающийся (11 %) не различает звуки [р] и [л].

Исследование фонематического восприятие включало 3 задания. Результаты представлены в таблице 11.

Результаты исследования фонематического восприятия

Имя обучающегося	Определение количества звуков в словах	Определение последовательности звуков в словах	Определение места звуков в словах	Средний балл
Мария Т.	1	1	1	1
Евгений И.	1	1	1	1
Никита С.	2	1	1	1,3
Александр П.	2	2	1	1,6
Виктория Х.	2	2	1	1,6
Дмитрий М	1	1	1	1
Иван Т.	1	1	1	1
Андрей П.	2	1	1	1,3
Егор С.	1	1	1	1
Средний балл	1,4	1,2	1	

По показателям из таблицы 11 можно сделать вывод, что обучающимся сложно определить количество звуков в словах. Четверо обучающихся – 44 % (Андрей П., Виктория Х, Александр П., Никита С.) смогли определить последовательность звуков в 4-ех словах, но затруднились в словах «баран» и «самолёт». Пятеро обучающихся (55 %) допустили больше трёх ошибок при определении количества звуков и получили 1 балл.

Определить последовательности звуков в словах получилось у двух обучающихся (22 %). Семеро детей не справились с этим заданием. Задание на определение места звука в слове не выполнил ни один из учеников.

Самые высокие баллы за выполненные задания получили Виктория Х. и Александр П. (средний балл составил 1,6). Для этих детей затруднительными оказались задания на определение места звука в слове.

Как видно из таблицы, самым сложным для выполнения оказалось задание на определение места звуков в слове (средний балл – 1), а наиболее легко ученикам дались задания на определение количества звуков в словах (средний балл – 1,4 балла).

На основании результатов, приведенных в таблице 14, можно говорить о том, всем обучающимся необходима работа по коррекции фонематического

восприятия. Звуковой анализ и синтез должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии, а, следовательно, развитый фонематический слух является необходимой предпосылкой для успешного овладения ребенком чтением, письмом и в целом служит неременным условием обучения грамоте.

Результаты исследования звукопроизношения представлены в таблице 12 и на рисунке 2.

Таблица 12

Результаты исследования звукопроизношения на констатирующем этапе эксперимента

Имя ребенка	Группа свистящих звуков	Группа шипящих звуков	Группа сонорных звуков	Балл
Мария Т.	Замена [ц] на [с] Замена [з] на [с]	Замена [ш] на [с] Замена [щ] на [с] Замена [ж] на [з],[с]	Замена [л] на [в] или [л'] Замена [р] на [л]	1
Евгений И.	+	Замена [Щ] на [ш] Замена [ж] на [з]	Замена [л] на [в]	2
Никита С.	+	Замена [Щ] на [ш] Искажение [с]	Горловой ротацизм	2
Александр П.	Шипящий парасигматизм: Замена [с]- [ш'], [ц]- [ч']	Шипящий парасигматизм [ш] Замена [ж] на [ш] Замена [Щ] на [ш]	Горловой ротацизм Замена [л] на [в]	1
Виктория Х.	+	Замена [ш] на [с] Замена [Щ] на [с]	+	2
Дмитрий М	Замена [з] на [ж] Замена [ч] на [ц] Замена [ц] на [с]	Замена [Щ] на [с] Замена [ш] на [с] Замена [ж] на [з]	Замена [л] на [в]	1
Иван Т.	+	Замена [Щ] на [ш]	Замена [л] на [в] Горловой ротацизм	2
Андрей П.	+	+	Замена [л] на [в] Горловой ротацизм	2
Егор С.	Замена [з] на [с] Замена [ж] на [з]	Замена [щ] на [с'] Искажение [ч] на [ч']	Замена [л] на [в] Замена [р] на [л]	1

По данным таблицы 12, можно сделать следующие выводы о состоянии звукопроизношения.

У 4 детей (44 %) выявлен фонологический дефект свистящих звуков.

У 8 обучающихся (88 %) - фонологический дефект шипящих звуков.

У 7 обучающихся (77 %) - фонологический дефект сонорных звуков.

У 4 обучающихся (44 %) – антропофонический дефект звука [р], по типу искажения (горловой ротацизм).

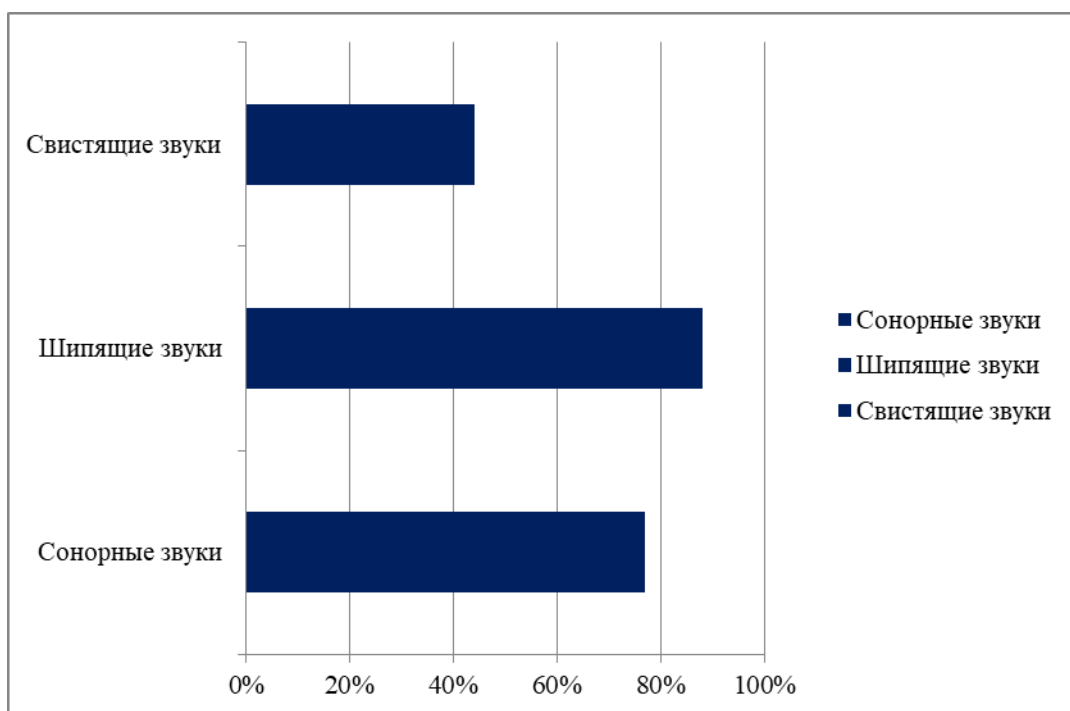


Рис. 2. Результаты обследования звукопроизношения

Проанализировав данные рисунка 2, можно сделать следующие выводы:

наиболее сформированной является группа свистящих звуков – 44 %. Группа шипящих звуков нарушена – 88 % и сонорных звуков – 77 %.

Преобладает полиморфный вариант нарушения звукопроизношения, т.е. у всех детей нарушены 2 и более фонетические группы. Наиболее часто встречаемыми дефектами являются замены, в наибольшей степени шипящих звуков.

На основании анализа результатов по методикам были составлены обобщенные результаты экспериментального исследования, направленного на выявление уровня готовности к обучению грамоте обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

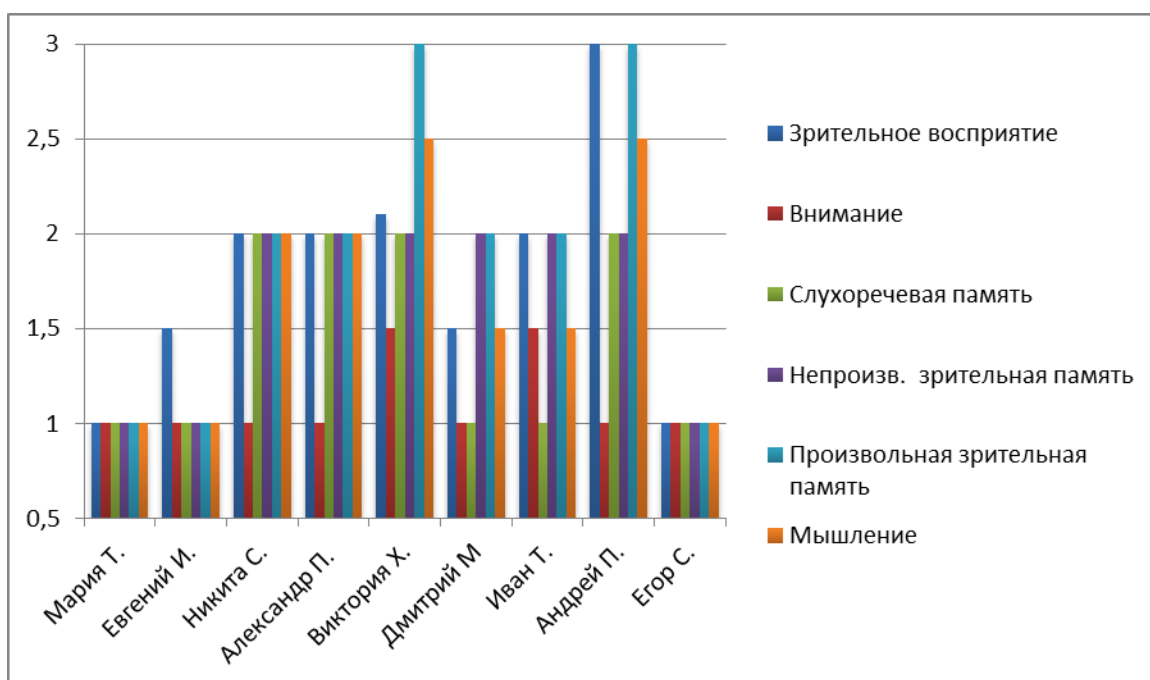


Рис. 3. Сводные данные обследования психических функций

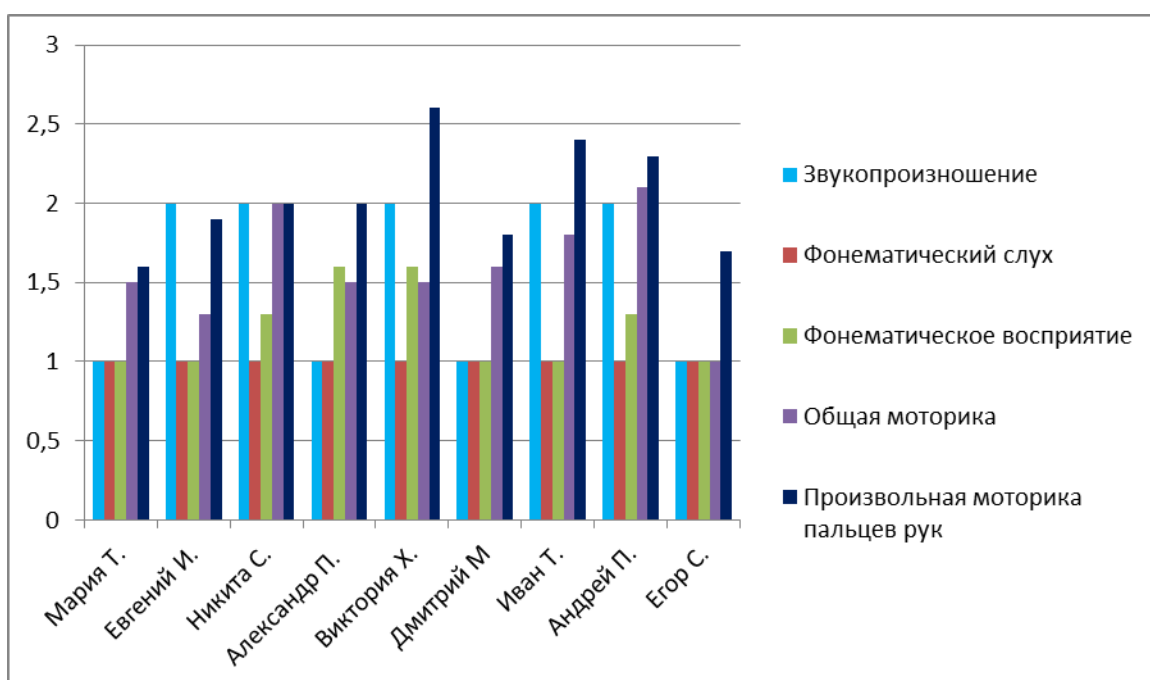


Рис. 4. Сводные данные обследования речевой готовности и моторных функций

По данным рисунков 3 и 4 всех обучающихся можно разделить на 3 группы:

В I группу вошли двое обучающихся (Виктория Х., Андрей П.). У этих обучающихся за несколько методик стоит 3 балла. Они лучше всех

справлялись с выполнением методик. У обучающихся сформирована функция дифференцировки основных линий от вспомогательных. Андрей П. не допустил ни одной ошибки при выполнении методики «дорисуй вторую половину». Это говорит о том, что у обучающегося сформирована полнота зрительного восприятия. У них хорошо развито произвольное зрительное запоминание. Но у обучающихся были сложности при обследовании переключения и распределения внимания. Виктория Х. при обследовании фонематического слуха смогла определить количество звуков в словах и последовательность звуков, но затруднилась при определении места звука в слове. Андрей П. так же смог определить количество звуков в словах, а с остальными пробами не справился. При обследовании звукопроизношения выявили, что у Виктории Х. фонологический дефект шипящих звуков, у Андрея П. фонологический дефект сонорных звуков и антропофонический дефект звука [р], по типу искажения (горловой ротацизм).

Во II группу вошли трое обучающихся (Никита С., Александр П., Иван Т.). Эти ребята за большинство методик получили 2 балла. Они получили средний балл при обследовании зрительного восприятия, зрительной памяти. Произвольное и произвольное запоминание находится на одинаковом уровне у Александра П. и Никиты С. У Ивана Т. произвольное запоминание хуже, чем произвольное. У обучающихся недостаточно развиты процессы обобщения и отвлечения. При обследовании фонематического восприятия дети смогли определить количество звуков в словах, все остальные методики оказались не посильны. У всех обучающихся дефекты звукопроизношения.

В I группу вошли четверо обучающихся (Мария Т., Евгений И., Дмитрий М, Егор С.). Обучающиеся за большинство методик получили низкий 1 балл. У них недоразвиты все психические функции. Полиморфное нарушение звукопроизношения. Недоразвит фонематический слух и восприятие. В процессе выполнения методик обучающимся требовалась обучающая помощь.

Полученные результаты на констатирующем этапе экспериментального исследования были сопоставлены с учётом возраста. У обучающихся 8-летнего возраста недоразвито зрительное восприятие (дифференцированность, полнота и целостность), нарушено внимание, зрительная и слухоречевая память, а также мышление. У Мария Т. и Евгений И. при обследовании познавательных процессов получили низкие баллы, у Нититы С. и Александра П., за некоторые методики есть средний балл. При обследовании моторной сферы и звукопроизношения Мария Т. за большинство методик получила низкий балл, у остальных обучающихся этой группы есть средний балл.

Ребята 9-летнего возраста справились с методиками лучше, некоторые получали максимальный балл, но у них так же недоразвиты психические функции, звукопроизношение и моторика. Хуже всего в этой группе обучающихся справился Егор С. Это говорит о том, что никакой значимой корреляции по возрастным параметрам выявлено не было.

Таким образом, по результатам обследования было выявлено, что в экспериментальной группе, состоящей из обучающихся умственной отсталостью:

1. При обследовании познавательной деятельности: Самые низкие баллы получились при обследовании внимания. Сильнее всего страдает переключение и распределение внимания. Внимание неустойчивое, рассеянное, быстро истощается. Лучшие результаты показали при обследовании произвольной зрительной памяти. У всех обучающихся низкий уровень классификаций обобщения, преобладает конкретное мышление, они не могут выделить значительные признаки у предметов, им трудно установить последовательность сюжетов, а также составить логичный рассказ по картинкам. Речь аграмматична. Преобладает кратковременная зрительная и слухоречевая память.

2. Недоразвитие моторной сферы у всех обследованных детей. Преимущественно во всех пробах на обследование общей, мелкой моторики

наблюдались: трудность длительного удержания, истощаемость движений, запоминание и воспроизведение серии движений. Нарушения общей моторики наиболее ярко выражены у детей в исследовании статической и динамической организации движений и ритмического чувства. При обследовании мелкой моторики наибольшие нарушения были замечены при пробах на динамическую организацию движений.

3. Обследование звукопроизношения позволило получить следующие результаты: преобладали фонологические дефекты звукопроизношения, чаще в группах шипящих, сонорных и свистящих звуков. Антропофонические дефекты наблюдались при произнесении звука «р». Преобладает полиморфный вариант нарушения звукопроизношения.

4. Данные полученные при обследовании фонематического слуха, свидетельствуют о преимущественном нарушении дифференциации звуков, свистящих и шипящих. Обучающиеся (100 %) не различают звуки по следующим акустическим признакам: звонкие – глухие звуки, свистящие – шипящие звуки. 6 детей (67 %) не различают твердые, мягкие звуки. Один обучающийся не различает звуки [р] и [л].

5. Анализ результатов обследования фонематического восприятия позволяет сделать следующие выводы: все дети испытывают трудности в выделении последовательно каждого звука в словах. Также не могут определить количество звуков в словах. У детей были трудности в определении места звука в словах, они не могли выделить последовательно каждый звук в словах, количество звуков в словах.

Данные результаты убедительно показывают, что обучающиеся экспериментальной группы нуждаются в проведении специальной коррекционной работы по подготовке к обучению грамоте.

ВЫВОД ПО 2 ГЛАВЕ

Проведённый констатирующий эксперимент позволил отметить, что недоразвитие психических функций носит системный характер: у обучающихся нарушено зрительное восприятие; недоразвито внимание,

имеются сложности в переключении и распределении внимания с одного объекта на другой; нарушено слухоречевое запоминание, произвольное зрительное запоминание преобладает над непроизвольным; нарушено мышление.

Нарушено звукопроизношение. Преобладает полиморфный вариант нарушения звукопроизношения, т.е. у всех детей нарушены 2 и более фонетические группы. Наиболее часто встречаемыми дефектами являются замены, в наибольшей степени шипящих звуков. Так же имеется недоразвитие фонематического восприятия. Самым сложным для выполнения оказалось задание на определение места звуков в слове (средний балл – 1), а наиболее легко ученикам дались задания на определение количества звуков в словах (средний балл – 1,4 балла).

Таким образом, можно сделать вывод, что психическое и речевое развитие не позволяет в полной мере овладеть чтением и письмом. Поэтому необходима коррекционная работа, которая подготовит обучающихся к обучению грамоте.

ГЛАВА 3. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

3.1. Анализ методической литературы по вопросу подготовки к обучению грамоте обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Сформированность речи является основой для обучения грамоте. В процессе подготовки к обучению грамоте значимо речевое развитие обучающихся: развитие словаря, грамматической стороны речи, связной речи, воспитание звуковой культуры речи.

В научных работах Н. И. Садовниковой, Ф. А. Сохина, Д. Б. Эльконина, указывается, что обучающиеся со сформированной речью хорошо познают грамоту и другие учебные предметы. Ф. А. Сохин подчеркивает, что целенаправленная подготовка к обучению грамоте включает формирование элементарных знаний о речи, повышение уровня ее произвольности и осознания, что, в свою очередь, оказывает влияние на общее речевое развитие, повышение речевой культуры детей [59].

В подготовку к обучению грамоте должны включаться следующие разделы:

1. Развитие фонематического слуха и восприятия. Обучающийся должен научиться опознавать речевые и неречевые звуки. Различать слова, близкие по звучанию. Дифференцировать фонемы и слоги. Необходимо развивать навык звукового анализа слов.

2. Развитие звукопроизношения. В первую очередь, нужно ликвидировать все без исключения недочёты произношения фонем (отсутствие, искажение, замены звуков).

3. Развитие фонематического восприятия. Необходимо научить выделять из предложений слова, из слов слоги, из слогов звуки. Опознавать гласные и согласные звуки. У согласных необходимо уметь выделять: звонкость / глухость, твёрдость / мягкость. Обладать умением объединять звуки в слоги, слоги в слова. Иметь навык определения последовательности звуков в слове и количества слогов. Подбирать слова с данным звуком или слогом.

С целью осуществления данных направлений применяются инновационные методики: В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина.

Е. И. Садовникова, А. Н. Корнев при подготовке к обучению грамоте выделяют следующие направления:

- познакомить обучающихся со словом – выделить слово как самостоятельную смысловую единицу из потока речи;
- познакомить с предложением – выделить его как смысловую единицу из речи; познакомить со словами входящими в предложение – разделение предложения на слова и формулировка из слов (2 – 4) предложений;
- познакомить со слоговой структурой слова – деление слов (из 2 – 3 слогов) на слоги и составление из слогов слов;
- познакомить со звуковым оформлением слов, развитие способностей звукового разбора слов: установление последовательности, количества звуков (фонем), и образование слов с некоторыми звуками, осознание смыслоразличительной роли фонемы [59].

П. Я. Гальперин и Р. Е. Левина выделили принципы логопедической работы в процессе подготовки к обучению грамоте:

1. Патогенетический принцип. Важной задачей при подготовке к обучению грамоте считается развитие психических функций, которые необходимы для нормального функционирования фонематических процессов и моторики.

2. Принцип учёта зоны «ближайшего развития». Логопедическую деятельность по подготовке к обучению грамоте необходимо проводить с учётом зоны ближайшего развития, на которой осуществление задания может быть выполнено с небольшой поддержкой учителя.

3. Обучение грамоте должно проходить, как функциональная система, при взаимодействии всех компонентов – принцип системного подхода.

4. Принцип деятельностного подхода. Организация подготовки к обучению грамоте должна осуществляться в процессе многоуровневой деятельности.

5. Принцип поэтапного формирования психических функций.

Можно сделать вывод о том, что в основе обучения грамоте лежит общеречевое развитие обучающихся.

С целью эффективного овладения процессами чтения и письма следует формировать все стороны речи (фонетико-фонетическую, лексико-грамматическую), высшие психические функции (память, восприятие, внимание, мышление) и анализаторные системы (моторика, зрение, слух) так как данные компоненты оказывают влияние на овладение грамотой.

Анализ методической литературы, позволяет сделать вывод, что данные методы и приемы не эффективны для умственно отсталых обучающихся, в силу значительного отставания в психическом и речевом развитии. Методы обучения умственно отсталых школьников грамоте и правописанию предложили В. В. Воронкова и А. К. Аксёнова. В методике обучения грамоте умственно отсталых обучающихся есть особенности.

В процессе обучения умственно отсталых школьников русскому языку применяют звуковой аналитико-синтетический метод. Он был основан в 60-е гг. минувшего века. Данный метод более подробно и последовательно отображает звуковую и фонематическую направленность русского письма.

Ключевые принципы аналитико-синтетического метода отрабатывались и улучшались применительно к обучению детей с нормальным интеллектом.

Главные положения аналитико-синтетического метода заключаются в следующем:

1. Единицей обучения является звук, обозначаемый определенной буквой. Звук выделяется из речи и соотносится с буквой.

2. Во время всего обучения используются способы анализа и синтеза. Обучающиеся учатся делить предложения на слова и слоги, выделяют звуки и включают их в слоги, добавляют до слова, формулируют предложения с данными словами.

3. В соответствии с употреблением слов в речи определяется и последовательность изучения звуков и букв.

4. Единицей чтения и письма является слог как отражение слогового принципа русской графики.

5. В процессе обучения чтению слоговые структуры вводятся в определенном порядке: Г — гласный (а), СГ — согласный, гласный (ма), СГС (кот, кит), ССГС (стол, клюв, степь), СГСС (мост, серп), ГС (ум), СССГ (стро-ит).

6. Одновременно идет обучение чтению и письму. Когда обучающиеся познакомились с печатной буквой (урок чтения) переходят к усвоению ее письменного варианта (урок письма).

7. Обучение звукам и буквам проходит в два периода: добукварный и букварный, после этого до конца года учатся читать и писать (послебукварный период) [1].

Плохая сформированность аналитико-синтетической деятельности мешает обучающимся с умственной отсталостью усваивать грамоту, поэтому необходимо использовать особые методические принципы, которые будут учитывать особенности этих обучающихся.

К данным методическим принципам принадлежат следующие:

1. Порядок изучения звуков и букв. В отличие от методики, принятой в массовой школе, он не регулируется частотностью употребления звуков речи в словах, а определяется несколькими факторами:

а) Степенью трудности соотнесения звука и буквы. Звуки с более коротким фонемным рядом изучаются раньше, так как в большинстве позиций звук и буква совпадают.

Глухие согласные изучают раньше звонких, так как звонкие оглушаются в конце слова, поэтому звук и буква не совпадают.

Обучающимся с умственной отсталостью сложно усваивать мягкость согласных, так как на письме она передается по-разному: гласными буквами и, е, ё, я, ю, а также ь. Помимо этого, йотированные (йотованные) гласные обозначают мягкость согласного, а так же образуются из двух звуков. Поэтому по программе сначала вводят твердые согласные звуки.

б) Сложностью слияния звуков в слог. Раньше взрывных вводятся щелевые и сонорные согласные, потому что у них большая долгота звучания. Благодаря этому артикуляционный аппарат перестраивается на произнесение последующей гласной.

в) Уровнем сформированности звукопроизношения у обучающихся с умственной отсталостью. Часто изучение звуков, которые чаще всего нарушены у обучающихся с умственной отсталостью переносятся на более поздний срок ([ш], [ж], [ч], [щ], [р], [л]). За этот промежуток времени логопеду удастся поставить звуки и подготовить обучающихся к более четкому восприятию звука и буквы на уроках обучения грамоте.

Также у умственно отсталых обучающихся недоразвита фонетическая сторона речи: они смешивают сходные по артикуляционным и акустическим признакам согласные. Поэтому изучение оппозиционных фонем по программе начинают, через определенный период, достаточный для закрепления одного из смешиваемых звуков пары.

г) Частотностью употребления звуков в речи. Звуки ф, щ, э редко употребляются в речи, и поэтому их начинают вводить в самом конце обучения грамоте.

2. Порядок изучения слоговых структур. Постепенное наращивание синтагматических и позиционных системных связей, которые лежат в основе

образования слога. Сначала усваивают одну гласную букву (Г), затем вводятся двубуквенные обратные слоги (ГС), которые образуются при присоединении одного звука к другому.

Чтение таких слоговых структур, как Г, ГС, дает возможность перейти к овладению прямым двубуквенным слогом (СГ). Затем изучаются трех-четырехбуквенные слоги: СГС (рот), ССГС (стол), так и по линии позиционной сложности слога — стечение согласных в начале слова, затем в конце: ССГС (спор), СГСС (мост). В школах, реализующих АООП для умственно отсталых обучающихся в отличие от массовой, слоги изучаются как самостоятельные фонетические единицы, по этой причине важно поэтапно вводить слоговые структуры с последовательным усложнением.

3. Письмо на слух реализуется на базе фонетического принципа русской графики, когда буква кодирует определенный звук и выступает в своем главном значении. При этом опираются на сравнительно сохранный фонематический слух и правильность произношения.

4. Для подготовки сенсомоторной сферы обучающихся добукварный период увеличивается до 1 – 2 месяцев. Целью данного периода является психологический настрой на обучение грамоте, коррекция звукопроизношения, зрительного, слухового восприятия, развитие общей и мелкой моторики рук, подготовка к адекватному восприятию речи педагога. Эти специфические задачи, не исключают развитие навыков звукового анализа и синтеза, обогащения словаря и грамматического строя речи. Но эти задачи не являются главными в добукварный период. В массовой же школе в этот период формируют навыки звуко-буквенного анализа и синтеза.

5. Прохождение букваря длится один год, а не 8 месяцев, как в массовой школе. Нарушенное логическое мышление, замедленное протекание всех психических процессов, плохая развитость чувственного опыта обучающихся не дает возможность осуществить познание каждой синтаксической, фонетической и лексической единицы в этом же темпе, в котором работают с обучающимися с нормальным интеллектуальным

развитием. Умственно отсталым обучающимся необходимо больше времени для освоения и закрепления материала. Навыки послогового чтения, знакомство со слоговыми структурами с течением согласных совершенствуются во втором классе.

6. Совместно с аналитико-синтетическим методом используют слоговой метод, для того чтобы обучающийся узнавал слоги. В процессе введения слогового метода начинает работать механическая память, которая лучше сохранна у обучающихся с умственной отсталостью. Поэтому усвоение процесса возникновения слоговой структуры, работа со слоговыми карточками, применение игровых методов с целью запоминания слогов оказывает влияние на освоение навыков послогового чтения.

7. Весь процесс обучения грамоте направлен на развитие речи, интеллекта, сенсомоторных функций. Во время обучения грамоте корректируются ВПФ, общая и мелкая моторика, звукопроизношение, развивается пространственная ориентировка и лексика.

8. В связи с тем, что у обучающихся с умственной отсталостью лучше развито зрительное восприятие, применяют разные наглядные пособия, игровые приемы, что способствует лучшему усвоению операций анализа и синтеза. Разрабатываются дополнительные приемы работы, в связи с тем что у обучающихся имеются затруднения при выполнении логических задач. Создаются наглядные опоры, которые способствуют лучшему восприятию операции сравнения и сопоставления, звукового анализа и синтеза. Обучающимся легче анализировать звуковой анализ слова с помощью условно-графических схем; сравнивать гласные и согласные звуки, основываясь на зрительное восприятие положения органов артикуляционного аппарата.

Применяется картинная азбука с целью наилучшего запоминания букв. Изображения подобраны так, чтобы конфигурация букв была сходна с абрисом предмета, название которого начинается с изучаемого звука [14].

3.2. Обучающий эксперимент: организация, планирование, содержание

Базой для проведения обучающего эксперимента явилось Муниципальное Автономное Образовательное Учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 2 имени лётчика, дважды Героя Советского Союза Г. А. Речкалова» п. Бобровский, реализующая адаптированные основные образовательные программы».

В эксперименте принимали участие дети, которые участвовали в констатирующем эксперименте. С 1 декабря 2017 года по 1 апреля 2018 года с детьми проводилась коррекционно- логопедическая работа.

В ходе эксперимента на разных уроках выделялось по 15 – 20 минут на коррекцию высших психических функций. Проводились индивидуальные занятия (2 дня в неделю) с целью коррекции дефектного звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия. Учитывались данные констатирующего эксперимента и, в зависимости от потребностей испытуемых, осуществлялись: постановка, автоматизация, дифференциация соответствующих звуков. Основное содержание логопедической работы включало работу по развитию моторной сферы, звукопроизношения, фонематического слуха, фонематического восприятия; формирование правильного артикуляторного уклада нарушенного звука; автоматизацию правильного произношения звука сначала в специально подобранном речевом материале, а затем в спонтанной речи, с учётом механизма нарушений.

Цель эксперимента: планирование и проведение логопедической работы, направленной на подготовку к обучению грамоте.

Ниже представлена технологическая модель коррекционного воздействия на обучающихся с умственной отсталостью (Рис. 4.).

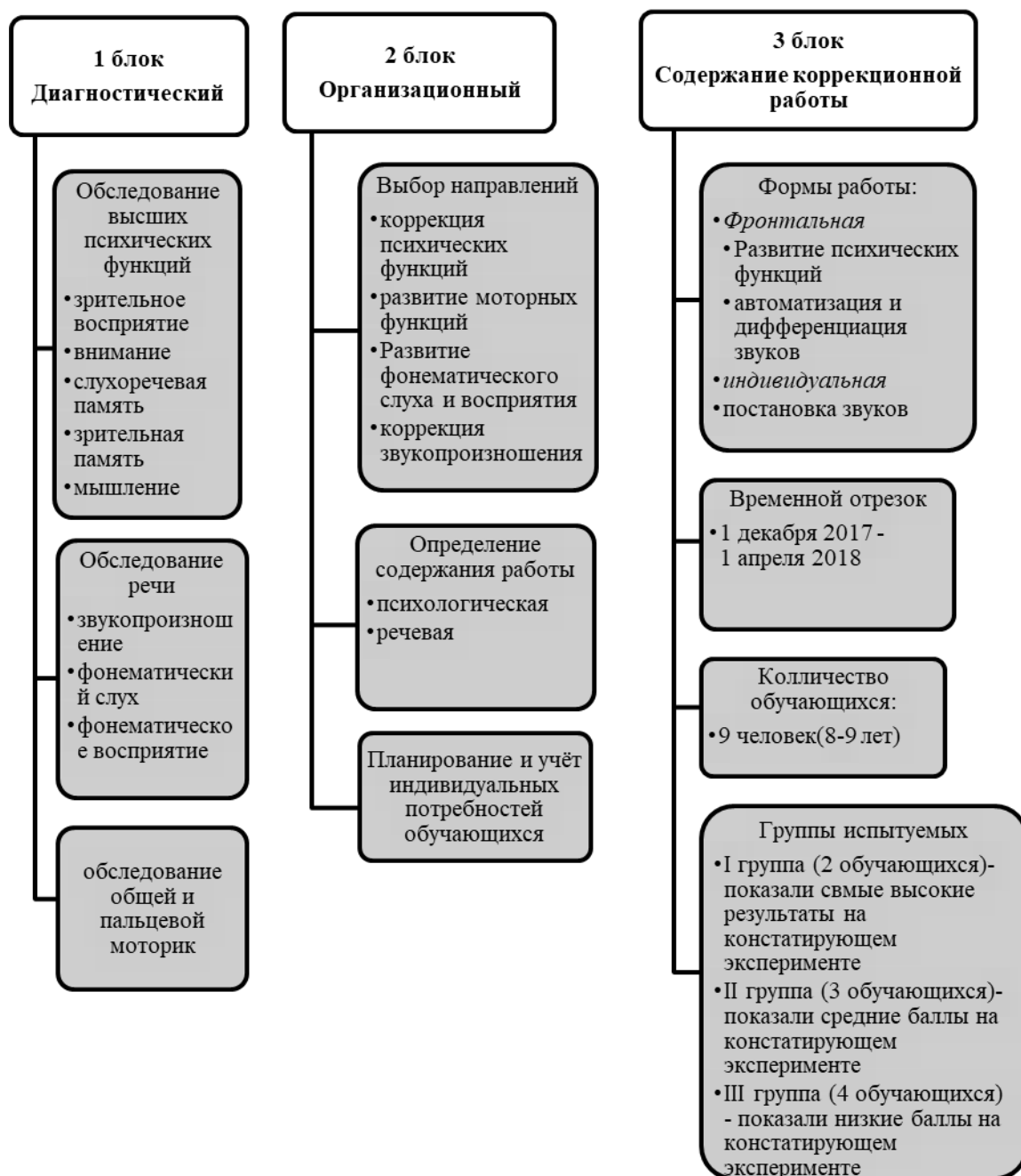


Рис. 5. Технологическая модель коррекционного воздействия на обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях малокомплектного класса

Коррекционная работа включала в себя следующие направления:

1. Коррекция психических функций:
 - развитие зрительного восприятия, а именно коррекция дифференцированности восприятия;
 - развитие слухоречевой и зрительной памяти;
 - развитие внимания;

– развитие мышления.

2. Развитие моторных функций:

– развитие общей моторики;

– развитие мелкой моторики рук;

– развитие артикуляционной моторики.

3. Развитие фонематического слуха и восприятия

4. Коррекция звукопроизношения

Формы работы:

– фронтальная форма работы. Эта форма была направлена на развитие психических функций, фонематического слуха и восприятия. В процессе автоматизации и дифференциации звуков так же была фронтальная форма работы. Сложность заданий в процессе этой работы была различна.

– индивидуальная форма работы использовалась во время постановки звуков.

Данные констатирующего эксперимента легли в основу обучающего эксперимента.

По результатам констатирующего эксперимента дети были разделены на 3 группы:

В I группу вошли двое обучающихся (Виктория Х., Андрей П.). Эти обучающиеся показали более высокие показатели по сравнению с другими обучающимися. Они успешнее справлялись с выполнением методик по оценке ВПФ и речи.

Во II группу вошли трое обучающихся (Никита С., Александр П., Иван Т.), которые продемонстрировали средние показатели при выполнении речевых и психологических проб.

В III группу вошли четверо обучающихся (Мария Т., Евгений И., Дмитрий М., Егор С.). Обучающиеся получили самые низкие оценки практически по всем пробам.

В связи с этим задания подбирались различного уровня сложности.

Для развития психических и речевых функций применялись следующие задания, представленные в таблице 24 (Приложение 3).

На физкультминутках применялись различные задания, направленные на развитие общей и пальцевой моторики. Образцы этих видов заданий представлены в Приложении 5.

На каждого обучающегося был составлен индивидуальный план по коррекции речевых функций. В таблице 13 представлен план коррекционной работы на одного обучающегося. Планы коррекционной работы на других обучающихся представлены в Приложении 4.

Таблица 13

Индивидуальный план коррекции речи и моторной сферы

Мария Т.		
№	Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
1.	Моторная сфера	<p><i>Статическая организация движения:</i> самостоятельное выполнение пробы с закрытыми глазами.</p> <p><i>Динамическая организация движения:</i> улучшение качества чередования шага с хлопком.</p> <p><i>Пространственная организация:</i> выучить ведущую руку.</p> <p><i>Ритмическое чувство:</i> совершенствование повторения ритмического рисунка в заданном темпе</p>
2.	Развитие произвольной моторики пальцев рук	<p><i>Совершенствование статического праксиса:</i> работа над пробами «зайчик», «кольцо», «кулак», совершенствование одновременного выполнения данных проб на обеих руках.</p> <p><i>Динамическая координация движений:</i> работа над темпом выполнения, переключением от одного движения к другому, совершенствование движения при смене положения обеих рук одновременно.</p>
3.	Коррекция звукопроизношения	<p>Постановка звуков [ц], [з], [ш], [щ], [ж], [л], [р], их автоматизация.</p> <p>Дифференциация звуков: [з] – [ж], [ш] – [с], [ц] – [с] [з] – [с], [ш] – [с], [щ] – [с], [ж] – [з] / [с], [л] – [в] / [л'], [р] – [л]</p>
4.	Развитие функций фонематического слуха	<p>Обучение навыкам различения неречевых и речевых звуков [п] – [б], [д] – [т], [к] – [г], [в] – [ф], [ж] – [ш] [з] – [с], [л] – [л'], [р] – [р'], [м] – [м'], [в] – [в'] [ф] – [ф'], [ш] – [щ] на материале упражнений, игр</p>
5.	Развитие навыков звукового анализа слова	<p>Обучение выделению, различению звуков, слогов в словах. Обучение определению места, количества и последовательности звуков, слогов в словах.</p>

Подготовка к обучению грамоте состояла из нескольких этапов, она была индивидуализирована под каждую группу обучающихся. Данные представлены в таблице 25 (Приложение 3).

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Для оценки эффективности коррекционной работы, был проведен контрольный эксперимент. Процедура проведения контрольного эксперимента аналогична процедуре проведения констатирующего.

Использовались те же приёмы и методы обследования, что и на этапах констатирующего эксперимента. Контрольный эксперимент проводился в период с 1.04.2018 – по 15.04.2018.

Цель контрольного эксперимента – провести сравнительный анализ уровня успешности выполнения диагностических проб для проверки эффективности работы по подготовке к обучению грамоте умственно отсталых обучающихся.

Контрольный эксперимент включал следующие разделы:

1. Обследование познавательной деятельности:

- зрительное восприятие
- слухоречевая и зрительная память
- внимание
- мышление

2. Обследование речевой готовности:

- обследование звукопроизношения;
- обследование фонематического слуха и восприятия

3. Обследование моторных функций.

Результаты обследования зрительного восприятия представлены в таблице 14.

Результаты обследования зрительного восприятия

Обследуемый	Критерии				Средний балл	
	дифференцированность зрительного восприятия		целостности восприятия			
	до	после	до	после	до	после
Мария Т.	1	2	1	2	1	2
Евгений И.	2	2	1	2	1,5	1,6
Никита С.	2	2	2	2	2	2
Александр П.	2	3	2	3	2	2,5
Виктория Х.	3	3	2	3	2,1	3
Дмитрий М	2	3	1	1	1,5	2
Иван Т.	2	3	2	3	2	3
Андрей П.	3	3	3	3	3	3
Егор С.	1	1	1	1	1	1
Средний балл	2	2,4	1,6	2,2		

По данным таблицы видно, что дифференцированность зрительного восприятия улучшилась на 0,4 балла, полнота и правильность зрительного восприятия улучшилась на 0,6 балла.

Меньше всего баллов за две методики на зрительное восприятие на контрольном эксперименте получил Егор С. (11 %). Он несколько раз переспрашивал условия задания. Высокие баллы на контрольном эксперименте получили Александр П., Иван Т., Андрей П., Виктория Х. Они очень ответственно подошли к выполнению заданий, качественно дорисовывали половинки предметов, и смогли выделить больше 9 зашумленных изображений. У Дмитрия М. улучшилась дифференцированность зрительного восприятия. Он получил высокий балл, но полноту и правильность зрительного восприятия скорректировать не удалось.

В ходе контрольного эксперимента было обследовано внимание. Сравнительные результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 15.

Результаты обследования внимания

Обследуемый	Критерии				Средний балл	
	продуктивность и устойчивость внимания		переключение и распределение внимания			
	до	после	до	после	до	после
Мария Т.	1	1	1	1	1	1
Евгений И.	1	1	1	1	1	1
Никита С.	1	2	1	2	1	2
Александр П.	1	2	1	2	1	2
Виктория Х.	2	3	1	2	1,5	2,5
Дмитрий М	1	1	1	1	1	1
Иван Т.	2	2	1	2	1,5	2
Андрей П.	1	3	1	2	1	2,5
Егор С.	1	1	1	1	1	1
Средний балл	1,2	1,7	1	1,5		

По данным таблицы 15 можно увидеть, что у обучающихся улучшились результаты. Оба показателя улучшились на 0, 5 балла. Двое обучающихся (Виктория Х и Андрей П.) получили высокий балл за продуктивность и устойчивость внимания. Они смогли найти и вычеркнуть все знаки. Трое обучающихся получили средний балл. Они допустили больше 5 ошибок при поиске букв, в процессе переключения с одной буквы на другую у них возникали небольшие затруднения. Четверо обучающихся (Евгений И., Дмитрий М., Мария Т. , Егор С.) так и не улучшили свои показатели. Они искали заданные буквы не по порядку, перескакивали с одной строчки на другую.

Показатель продуктивности и устойчивости внимания оказался выше(1,7 балла), чем переключение и распределение внимания(1 балл). Обучающимся было сложно переключаться с одного объекта на другой. Исследование внимания показало, что необходимо продолжить работу по развитию внимания.

Слухоречевая память также была обследована на констатирующем этапе. Результаты представлены в таблице 16.

Таблица 16

Анализ уровня слухоречевой памяти

Обследуемый	Баллы	
	до	после
Мария Т.	1	2
Евгений И.	1	2
Никита С.	2	2
Александр П.	2	2
Виктория Х.	2	2
Дмитрий М.	1	1
Иван Т.	1	2
Андрей П.	2	3
Егор С.	1	2
Средний балл	1,4	2

Процесс воспроизведения слов осуществлялся 5 раз. Первые 4 раза проверялась кратковременная память, на пятом повторении обследовалась долговременная память.

По данным таблицы 16 видно, что слухоречевое запоминание улучшилось на 0,6 балла. На констатирующем этапе экспериментального исследования средний показатель составлял 1,4 балла. На контрольном этапе показатель слухоречевого запоминания составил 2 балла. Четверо обучающихся (44 %) улучшили свои показатели и получили средний балл. Они смогли вспомнить после 4 повторения 5 слов. При этом отмечено наличие «привнесений». Максимальный балл получил Андрей П. он смог назвать после 4 повторения 7 слов, но также привносил свои слова: линейка, огурец. Один обучающийся (Дмитрий М.) даже после 4 повторения смог назвать только 3 слова, кроме этого он назвал 5 лишних слов, называл все, что входило в поле его зрения, поэтому получил 1 балл. Он безответственно отнёсся к выполнению задания, поэтому получил низкий результат.

При исследовании объема отсроченного воспроизведения хороший результат показали Виктория Х., Андрей П., Никита С.. Через час они смогли назвать до 5 слов, но было много лишних слов. Шесть (66 %) обучающихся показали низкий уровень. Четверо обучающихся (Мария Т., Александр П.,

Иван Т.) не смогли вспомнить через час ни одного слова. Даже после описания предметов, никаких реакций от детей не поступало. Они говорили, что не помнят слова. Таким образом, становится очевидным, что при обучении обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) необходима опора на зрительные образы.

Данные обследования зрительной памяти представлены в таблице 17.

Таблица 17

Анализ уровня зрительной памяти

Обследуемый	Критерии				Средний балл	
	непроизвольная зрительная память		произвольная зрительная память			
	до	после	до	после	до	после
Мария Т.	1	1	1	2	1	1,5
Евгений И.	1	1	1	1	1	1
Никита С.	2	2	2	3	2	2,5
Александр П.	2	2	2	3	2	3
Виктория Х.	2	3	3	3	2,5	3
Дмитрий М	2	2	2	2	2	2
Иван Т.	2	2	2	3	2	2,5
Андрей П.	2	3	3	3	2,5	3
Егор С.	1	1	1	1	1	1,5
Средний балл	1,6	1,8	1,8	2,4		

Проанализировав данные таблицы 17 можно увидеть положительную динамику развития зрительной памяти. Средний показатель непроизвольной зрительной памяти 1,8 , он улучшился на 0,2 балла. Средний показатель произвольной зрительной памяти 2,4 балла, он улучшился на 0,6 балла. По результатам контрольного исследования произвольная зрительная память развита лучше, чем непроизвольная.

Высокие баллы на контрольном этапе экспериментального исследования за две методики на зрительную память получили Виктория Х. и Андрей П.(22 %). Они смогли назвать больше 7-ми слов, и при этом не превозносили свои слова. При проверке произвольной зрительной памяти высокие баллы получили: Никита С., Александр П., Иван Т. Они смогли назвать 7 слов. Средний балл за произвольную зрительную память получила Мария Т., она повысила свой показатель.

У трех обучающихся (33 %) результаты оказались прежними. Они превозносили свои слова. Дети пропустили много уроков, по причине болезни, это препятствовало достижению положительного результата.

Обобщенные результаты сформированности мышления представлены в таблице 18.

Таблица 18

Результаты обследования мышления

Обследуемый	Критерии				Средний балл	
	сформированность классификаций обобщения		Понятийное мышление			
	до	после	до	после	до	после
Мария Т.	1	2	1	1	1	1,5
Евгений И.	1	1	1	2	1	1
Никита С.	2	3	2	2	2	2,5
Александр П.	2	3	2	2	2	2,5
Виктория Х.	3	3	2	3	2,5	3
Дмитрий М	2	2	1	2	1,5	1,5
Иван Т.	2	3	1	2	1,5	2,5
Андрей П.	3	3	2	3	2,5	3
Егор С.	1	1	1	1	1	1
Средний балл	1,8	2,3	1,4	2		

В таблице 18 представлены обобщенные данные контрольного эксперимента, направленного на изучение сформированности мышления. Из данных таблицы видно, что сформированность классификаций обобщения на контрольном эксперименте (2,3 балла) развито лучше, оно повысилось на 0,5 балла, а понятийное мышление (2 балла), оно повысилось на 0,6 балла.

При обследовании классификаций обобщения высокие показатели получились у четырёх обучающихся (44 %), у Никиты С., Александра П., Виктории Х., Андрея П. Они повысили свой результат с 2 баллов до 3. Андрей П. смог выделить все лишние изображения и назвать обобщающие слова. Виктория Х., а так же Никита и Александр П. затруднились при назывании обобщающего слова на слух. Также свой результат с 1 балла до 2 повысила Мария Т. , она смогла назвать из 9 карточек в шести лишние

изображения, но не смогла назвать обобщающие слова. Не изменился результат у Евгения И., потому что он отнёсся к выполнению задания несерьёзно. Дмитрий М. и Егор С. не показали динамику, потому что часто пропускали занятия по болезни.

При обследовании понятийного мышления на контрольном этапе экспериментального изучения хороший результат показали двое обучающихся (22 %) Андрей П. и Виктория Х. Они правильно раскладывали сюжетные картинки, Виктория Х. смогла составить логичный рассказ по картинкам, а Андрей П. затруднился при составлении рассказа по серии картинок «Молоко для кошки».

Иван Т. улучшил свой результат с 1 балла на 2. Он смог правильно разложить последовательность сюжетных картинок, но у него вызвало затруднение составление рассказа. Евгений И. тоже улучшил свой результат, но ему сложно было составить логичный рассказ, он постоянно терял мысль. У Дмитрия М. так же прослеживается динамика, на контрольном эксперименте он получил 2 балла, но мог получить больше, если бы серьёзно подошёл к заданию.

Отсутствует динамика в развитии понятийного мышления у Марии Т. и Егора С. Они пропускали много занятий и в процессе обучающего эксперимента им постоянно требовалась помощь учителя, они не понимали инструкцию к заданию с первого раза.

Общая моторика

Данные обследования общей моторики представлены в таблице 35 (Приложение 6).

Из данных таблицы 35 видно, что состояние общей моторики улучшилось. Высокий балл (2,8) получен за произвольное торможение движений и 2,7 баллов получили за двигательную память, переключаемость движений и самоконтроль. За динамическую координацию движений обучающиеся получили – 2 балла. За статическую координацию и ритм

получили 1,8 баллов. Самый низкий балл получили за пространственную организацию движений – 1,7 балла.

Семеро обучающихся (77 %) выполнили задания на исследование двигательной памяти, переключаемости движений, самоконтроля успешно. Дети выполняли задания качественно: правильно, верно повторяли все движения. По трехбалльной шкале эти дети получили 3 балла.

Двое обучающихся (22 %) движения выполняли некачественно, не в полном объеме. Переключение с одного движения давалось им с трудом, дети застревали на одном движении, но повторяли все движения, включая «запретное» движение. Количественная оценка составила 2 балла.

Задания на исследование произвольного торможения движений дети выполнили следующим образом:

Восемь обучающихся (89 %) справились с заданием успешно, у них не возникало трудностей при выполнении проб, они вовремя прекращали маршировать и быстро останавливались по сигналу. Количественная оценка – 3 балла.

Один обучающийся (11 %) выполнял движения обеих ног не плавно и неточно, но двигательная реакция соответствовала сигналу. Количественная оценка составила 2 балла.

Исследование статической координации движений показало следующие результаты:

Один обучающийся (11 %) Андрей П. получил 3 балла. Он смог 5 секунд выстоять с закрытыми глазами, стопы ног поставив на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед. А так же смог выстоять с закрытыми глазами на правой, а затем на левой ноге, руки вперед.

Шесть обучающихся (66 %) справились с заданиями частично. Дети самостоятельно удерживали позу, но с напряжением, иногда покачивались из стороны в сторону, открывали глаза, заваливались на бок. В одной из проб, дети иногда касались пола одной ногой. Количество баллов составило 2

балла.

И только двое обучающихся, а не 5, как на констатирующем эксперименте не справились заданиями. Дети выполняли пробы с заметным напряжением, раскачиванием из стороны в сторону, балансированием туловищем, руками и головой, открывали глаза, касались одной ногой пола. Количественная оценка – 1 балл.

Пробы на исследование динамической координации движений показали:

Один обучающийся (11 %) Александр П. справился с заданиями и получил высокий балл. Он смог выполнить подряд 3 приседания на носках. Пола пятками не касался.

Два балла на контрольном этапе эксперимента получили семь обучающихся (77 %), а не трое обучающихся, как на констатирующем этапе экспериментального изучения. Они справились с заданиями частично, не в полной мере. Дети выполняли задание с напряжением. При выполнении приседаний дети касались пола пятками.

Один обучающийся Дмитрий М. (11 %) не выполнил задания. Чередование шага и хлопка ему не удавалось. Он раскачивался, балансировал туловищем и руками, становился на всю ступню. Количественная оценка составила 1 балл.

Задания на исследование пространственной организации двигательного акта (по подражанию) показали следующие результаты:

Один обучающийся (11 %) Андрей П. выполнил все задания правильно, он получил 3 балла.

Пять обучающихся (55 %), а это на 3 человека больше, чем на констатирующем эксперименте получили 2 балла. Они допускали ошибки такие как незнание сторон тела, ведущей руки. Выполняли инструкции с неуверенностью.

Трое обучающихся (33 %) Мария Т., Евгений И., Егор С., а это на 4 человека меньше, чем на констатирующем эксперименте не справились с

заданием. Они не знают сторон тела, ведущей руки. По словесной инструкции затруднялись выполнить задания. Количество баллов – 1.

Исследование ритма показало следующие результаты:

Двое обучающихся (22 %) Андрей П. и Виктория Х. получили высокий балл. Они выполнили задания, не допуская ошибок: дети повторяли ритмический рисунок в заданном темпе, количество элементов в заданном ритмическом рисунке повторяли верно. Количественная оценка составила 3 балла.

Четверо обучающихся (44 %) получили средний балл. Они справились с ритмическим рисунком, но затруднились при выполнении музыкального эха.

И только трое обучающихся (33 %) Евгений И., Дмитрий М., Егор С., а не семеро задания выполнили с ошибками. Дети нарушали количество элементов в ритмическом рисунке: либо пропускали, либо добавляли элементы. Так же задание выполнялось в ускоренном, либо замедленном темпе.

По результатам исследования общей моторики можно сделать вывод, что у обучающихся отмечена динамика в развитии общей моторики. На высоком уровне двигательная память и произвольное торможение (2,7, 2,8 балла). Не удалось до конца скорректировать пространственную организацию и чувство ритма (1,7, 1,8).

Все обучающиеся улучшили свой результат, по сравнению с констатирующим экспериментом.

Хороший показатель динамики по всем заданиям на общую моторику у Андрея П.(2,8), Виктории Х., Александра П. (2,5). Они за большинство методик получили – 3 балла. Низкий балл показали Евгений И. (1,8), Дмитрий М. (1,8), и Егор С. (1,6). У Егора С. самый низкий средний балл, причина в частых пропусках занятий.

Произвольная моторика пальцев рук

Результаты обследования произвольной пальцевой моторики представлены в таблице 36 (Приложение 6).

В таблице 36 представлены результаты обследования произвольной пальцевой моторики на контрольном этапе экспериментального исследования. По данным таблицы можно сделать вывод о том, что у обучающихся прослеживается динамика. Состояние статической координации движений пальцев рук улучшилось по сравнению с результатами, полученными в ходе констатирующего эксперимента.

Самый высокий средний балл – 3 был получен при выполнении пробы А, Б и В, в которых нужно было распрямить ладонь со сближенными пальцами, удержать их в вертикальном положении сначала на правой руке, затем на левой руке и на двух руках одновременно. Средний балл – 2,6 и 2,7 был получен при выполнении проб Г, Д, Ж и 5. В пробе Г предлагалось распрямить ладонь, развести все пальцы в стороны и удержать в этом положении под счет на правой руке затем на левой и на обеих руках одновременно. В пробе Д необходимо было выставить первый и пятый пальцы и удержать эту позу под счет.

Менее успешно была выполнена проба Е, где необходимо было выполнить позу «зайчик», средний балл составил – 1,8.

Все (100 %) обучающиеся выполнили пробы А и Б и В. Шесть обучающихся (67 %) успешно выполнили пробу Г, где необходимо было распрямить ладонь, развести все пальцы в стороны и удержать в этом положении под счет на правой руке затем на левой и на обеих руках одновременно. У троих обучающихся (33 %) возникли трудности: они не могли удержать обе руки в таком положении. Пробу Д так же правильно выполнили 6 обучающихся (67 %), четверо обучающихся (33 %) смогли выставить первый палец, а одновременно выставить два пальца не смогли.

Проба Е для обучающихся оказалась самая сложная, как и на констатирующем эксперименте. «Зайчика» смогли сделать только трое

(33 %) обучающихся, двое обучающихся (22 %) выполняли позу зайчик с искажением, они отпускали уши у зайчика, четверо обучающихся (44 %), а это Мария Т., Евгений И., Дмитрий М., Егор С. не смогли выполнить данную пробу совсем.

Пробу Ж («козочку») смогли сделать семеро обучающихся (78 %), это на шесть обучающихся больше, чем на констатирующем эксперименте. У двоих (22 %) обучающихся (Евгения И. и Егора С.) возникла трудность при выполнении этого задания, они не могли сложить остальные пальцы в кулак.

При изучении динамической координации движений самый высокий средний балл (3 балла) получили за пробу А, где необходимо было пальцы сжать в кулак – разжать (5-8 раз на правой руке, левой, обеих руках). Самый низкий балл (2 балла) получился за пробу Д, где нужно было менять положение обеих рук одновременно: одна кисть в позе «ладони», другая сжата в кулак.

Пробу А выполнили все (100 %) обучающиеся. С пробой Б справились 6 обучающихся (67 %), трое обучающихся получили 2 балла, они не смогли соединить, разъединить пальцы вместе на обеих руках. Сложить пальцы в кольцо – раскрыть ладонь (проба В) смогли семеро обучающихся (78 %), двое (22 %) обучающихся Евгений И. и Егор С. в кольцо сложили первый и второй палец, остальные сложить не смогли.

Попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем правой руки, левой и обеих рук одновременно (проба Г) выполнили пятеро обучающихся (55 %), Евгений И. (11 %) получил 2 балла, потому что не смог выполнить эту пробу на обеих руках, а на каждой отдельно выполнял. Трое (33 %) обучающихся (Мария Т., Дмитрий М., Егор С.) не смогли выполнить данную пробу совсем.

Пробу Д («ладонь» – «кулак») выполнили трое (33 %) обучающихся, трое (33 %) получили 2 балла, они смогли выполнить только 2 повторения, ещё трое (33 %) с данной пробой не справились. Егор С. понял задание только с третьего раза.

Пятеро обучающихся (55 %) хорошо выполнили пробу Е, где нужно было положить вторые пальцы на третьи на обеих руках (5-8 раз), но четверо (44 %) с данной пробой не справились. Они не смогли положить второй палец на третий даже на одной руке.

Самый высокий средний балл у Андрея П. (3 балла) и Виктории Х (2,9 балла). Самый низкий средний балл у Марии Т. (2,1 б.) и Егора С.(2б.), но они увеличили свои показатели: Мария Т. на 0,5 балла, а Егор С. на 0,3 балла.

Таким образом, по результату контрольного эксперимента у обучающихся улучшилась в значительной степени статическая координация движений пальцев рук, хотя она была нарушена в большей мере на констатирующем эксперименте.

Фонематический слух и восприятие

На контрольном этапе эксперимента так же было проведено обследование фонематического слуха и восприятия. Данные результатов обследования фонематического слуха представлены в таблице 37 (Приложение 6).

По данным контрольного эксперимента состояние функций фонематического слуха улучшилось по сравнению с данными констатирующего эксперимента. Проанализировав данные таблицы, можно говорить о положительной динамике у некоторых детей.

У всех обучающихся на констатирующем эксперименте был низкий показатель. 6 детей (67 %) не различали твердые, мягкие звуки. На контрольном эксперименте только трое (33 %) обучающихся не смогли различить звуки по твердости и мягкости. Один обучающийся не различал звуки Р – Л, но на контрольном эксперименте он справился с заданием, повторил слоговой ряд. Пятеро (55 %) обучающихся стали различать звуки по звонкости и глухости, 4 (44 %) обучающихся не смогли различить звонкие и глухие.

При определении свистящих – шипящих не справился только один (11 %) человек Мария Т.. Она не смогла различить.

По результатам контрольного эксперимента пятеро (55 %) обучающихся справились с заданием, один (11 %) обучающийся получил средний балл. Он не смог различить звонкий и глухой. Трое обучающихся не справились с заданиями и получили 1 балл. У них остался нарушен фонематический слух по всем 3 признакам.

В ходе контрольного эксперимента было обследовано состояние фонематического восприятия. Сравнительные результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 38 (Приложение 6).

Результаты обследования навыков звукового анализа, позволяют говорить об улучшении. Положительная динамика наблюдается у большинства детей. Трое (33 %) обучающихся смогли определить количество звуков и слогов в слове, последовательность звуков в словах, определить место звука в слове. У этих обучающихся самый высокий средний балл – 3.

Двое (22 %) обучающихся показали неплохие результаты по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. У них средний балл – 2 балла. Никита С. смог определить количество звуков в словах, но затруднился при определении последовательности звуков и определении места звуков в словах. Улучшила свой результат Мария Т., она смогла определить последовательность звуков и место звука в слове, но не смогла подсчитать количество звуков в словах: роза, баран. Низкие результаты получились у 3 (33 %) обучающихся. Евгений И. и Дмитрий М., их средний балл составил 1,3 балла. Евгений И. смог определить последовательность звуков в словах ус, оса, баран, а Дмитрий М. определил место звука в слове рак, стол, но затруднился при определении места звука [л] в слове лампа. Остальные задания им выполнить не удалось. Не наблюдается динамики у Егора С. он не смог выполнить ни одно из заданий, возможно, что причина в частых пропусках занятий.

Как показали данные контрольного эксперимента, многие обучающиеся по-прежнему затрудняются с определением места звука в слове, определении количества звуков в слове. Учащиеся с трудом выделяют последовательно каждый звук в слове.

Результаты обследования звукопроизношения представлены в таблице 39 (Приложение 6). Проанализировав таблицу 39, можно говорить о положительных результатах у некоторых обучающихся. Отсутствие динамики объясняется тем, что некоторые дети отсутствовали на занятиях в течение длительного времени, что приводило к отсутствию эффективности коррекционного процесса. Так же это объясняется тем, что сроки проведения обучающего эксперимента были непродолжительными.

Преобладает полиморфное нарушение звукопроизношения. Фонологический дефект свистящих звуков по типу замены составляет 44 %. У пяти обучающихся (56 %) нарушений свистящих звуков нет. Фонологический дефект шипящих звуков по типу замен составляет 33 %, антропофонический дефект шипящих звуков по типу искажения у 2 обучающихся (22 %). У трёх обучающихся (33 %) нарушения этой группы звуков были устранены. Фонологический дефект группы сонорных звуков по типу замен у двух обучающихся (22 %). У 4 обучающихся (44 %) антропофонический дефект звука [р], по типу искажения (горловой ротацизм) исправить не удалось. У двух обучающихся (22 %) нарушения этой группы звуков были устранены.

Проанализировав данные таблицы можно говорить о положительной динамике большинства детей. У трёх обучающихся (33 %) результаты оказались прежними.

После проведённой работы по подготовке к обучению грамоте обучающиеся I группы (Андрей П. и Виктория Х) усвоили все буквы и звуки, и даже понимают, что гласные второго ряда образуются из двух звуков. Андрей П. научился читать некоторые слова слитно с ударением, Виктория

читает по слогам. Они оба умеют научиться писать все буквы, но затрудняются прописывать соединения букв в слове.

Обучающиеся II группы (Никита С., Александр П., Иван Т.) усвоили шипящие и свистящие звуки и их соответствующие буквы, умеют различать согласные и гласные звуки, но затрудняются в определении мягкости или твёрдости звуков. Александр П. начал читать слова по слогам, и даже некоторые слова слитно с ударением. Иван Т. и Никита С. так и не начали читать по слогам. Обучающиеся этой группы научились писать буквы, но ещё есть некоторые сложности при написании слогов.

Обучающиеся III группы (Мария Т., Евгений И., Дмитрий М., Егор С.) только начали усваивать звуки и буквы. Мария Т. и Евгений И. за 4 месяца смогли усвоить буквы а, у, о, ы, м, с, х, ш, л, н, р, к, п. Они могут читать слова и слоги состоящие из этих букв по слогам, а также пишут данные буквы. Дмитрий М., Егор С. усваивают и запоминают звуко-буквенные связи с трудом. Они запомнили всего 8 букв а, у, о, м, с, х, ш, н. Эти обучающиеся часто пропускали занятия. Дмитрий М. постоянно путает буквы между собой, не может запомнить из скольки элементов состоит буква и, как она звучит. Тяжело дается этим обучающимся прописывание букв, они часто соскальзывают со строки, буквы получаются огромные, с пропуском элементов.

ВЫВОД ПО 3 ГЛАВЕ

Методические рекомендации по подготовке обучающихся с умственной отсталостью к обучению грамоте содержат общие и специфические подходы. На основе методических рекомендаций В. В. Воронковой, А. К. Аксёновой и других специалистов была проведена коррекционная работа по подготовке обучающихся с умственной отсталостью к обучению грамоте. Проводилась работа по доразвитию ВПФ и формированию психоречевой базы. Для установления эффективности проведённой работы был проведен контрольный эксперимент. Результаты, полученные в ходе контрольного эксперимента, были проанализированы.

Улучшилось звукопроизношение, фонематические и психические процессы, улучшились показатели моторной сферы. Данные результаты указывают на эффективность выбранного подхода.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретическое и практическое изучение проблемы подготовки к обучению грамоте обучающихся с умственной отсталостью подтвердило актуальность проблемы и тему исследования.

Готовность к обучению грамоте – сложный многоуровневый процесс, состоящий из множества компонентов. Базой для овладения грамотой обучающихся является достаточная сформированность компонентов устной речи, звукопроизношения, просодической стороны речи, лексико-грамматического строя, фонетико-фонематических процессов, высших психических функций (восприятие, внимание, память, мышление), анализаторных систем (слух, зрение, моторика), зрительно-двигательной и зрительно-моторной координации, пространственной ориентировки, зрительного восприятия, слуховой памяти, слухо-моторной координации, мелкой моторики рук.

У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) все вышеперечисленные компоненты недостаточно сформированы, что ведет к трудностям в обучении грамоте.

Анализ констатирующего эксперимента позволил выявить количественные и качественные особенности уровня развития речевых и неречевых функций у обучающихся с умственной отсталостью. После анализа констатирующего эксперимента все обучающиеся были разделены на III группы в соответствии со своими возможностями.

Работа по подготовке к обучению грамоте обучающихся с умственной отсталостью проводилась на разных уроках по 15 – 20 минут на коррекцию высших психических функций. Задания давались разного уровня сложности, для каждой группы обучающихся были свои задания. Проводились индивидуальные занятия (2 дня в неделю) с целью коррекции дефектного

звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия. На уроках чтения изучались звуки и буквы, проводился звукобуквенный анализ слов. На уроках письма в соответствии с возможностями обучающихся давались задания для прописывания букв и слов.

Для оценки эффективности проведенной коррекционной работы был проведен контрольный эксперимент. По окончании эксперимента, можно сделать вывод, что динамика наблюдается в развитии психических функций, кроме внимания, так как для развития произвольного внимания требуется больше времени.

Результаты обследования моторной сферы показывают более правильное выполнение проб, требующих переключения с одного движения на другое, движения у некоторых детей стали более плавными. Заметны изменения в моторике пальцев рук, детям удаются движения на удержание пробы, переключение с одного движения на другое осуществляется в нормальном темпе. Состояние звукопроизношения также показало положительные результаты. Снизилась нарушения произношения свистящих и шипящих звуков. Сонорные звуки нарушены в большей степени, и в течение проведенной работы не удалось полностью устранить нарушения. Это можно объяснить тем, что для их коррекции необходимо большее количество времени, систематических занятий, строгого контроля за речью обучающегося, постоянного соблюдения родителями рекомендаций логопеда, что не всегда удавалось.

Состояние функций фонематического слуха и навыков звукового анализа показало положительные результаты. Данные результаты говорят о том, что система работы по подготовке к обучению грамоте обучающихся с умственной отсталостью эффективна, так как у обучающихся наблюдается положительная динамика.

Итоги работы послужили основанием для подтверждения актуальности рассматриваемой проблемы. Была достигнута цель работы и решены поставленные задачи исследования.

Таким образом, выполненное исследование углубляет знания о содержании понятия «готовность к обучению грамоте», раскрывает сведения о проявлениях неготовности к обучению грамоте у обучающихся с умственной отсталостью в малокомплектных классах, а также показывает эффективность разработанной коррекционно-развивающей программы по подготовке к обучению грамоте. Эта информация может быть полезной для построения эффективного плана коррекционной работы с обучающимися с умственной отсталостью в малокомплектных классах.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст] : учеб. для студ. дефектол. фак. пед. вузов / А. К. Аксёнова. – М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – 316 с.
2. Алмазова, О. В. Проблемы интеграции и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в трудах Владимира Васильевича Коркунова [Текст] / О. В. Алмазова, С. О. Брызгалова, Т. Р. Тенкачева // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 1. — С. 192-200.
3. Артемьева, Т. П. Изучение и развитие эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития [Текст] / Т. П. Артемьева // Специальное образование. – 2016. – № 1 (41). – С. 5-15.
4. Бачина, О. В. Пальчиковая гимнастика с предметами. Определение ведущей руки и развитие навыков письма у детей 6-8 лет [Текст] : практическое пособие для педагогов и родителей / О. В. Бачина, Н. Ф. Коробова. – М. : АРКТИ, 2010. – 88 с.
5. Безруких, М. М. Готов ли ребенок к школе? [Текст] / М. М. Безруких. – М. : Вентана-граф, 2002. – 61 с.
6. Безруких, М. М. Обучение письму [Текст] / М. М. Безруких. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2009. – 607 с.
7. Беккер, К. П. Логопедия [Текст] : учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / К. П. Беккер, М. Совак. – М. : Просвещение, 1983. – 574 с.
8. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – М : Питер, 2008. – 400 с.

9. Божович, Л. И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению [Текст] / Л. И. Божович ; под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. ст. – Москва, 1995. – С. 132-142.
10. Большакова, С. Е. Формирование мелкой моторики рук. Игры и упражнения [Текст] / С. Е. Большакова. – М. : ТЦ Сфера, 2014. – 64 с.
11. Виноградова, А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова ; сост. А. Д. Виноградов. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.
12. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
13. Волосовец, Т. В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова, М. Ф. Фомичева [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
14. Воронкова, В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы [Текст] : пособие для учителя / В. В. Воронкова. – М. : Просвещение, 1988. – 102 с.
15. Воронкова, В. В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе [Текст] : пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / В. В. Воронкова. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
16. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
17. Громова, С. П. Здоровый дошкольник: программа и методические рекомендации [Текст] / С. П. Громова. – Калининград, 1997. – 120 с.

18. Губерт, К. Д. Гимнастика и массаж в раннем возрасте [Текст] : пособие для воспитателя / К. Д. Губерт, М. Г. Рысс. – М. : Просвещение, 2001. – 230 с.
19. Гурьянов, Е. В. Психология обучению письму: формирование графических навыков письма [Текст] / Е. В. Гурьянов. – М. : Просвещение, 2009. – 193 с.
20. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н. И. Гуткина. – 4-е изд., перераб. и дополн. – М. : Академический Проект, 2004. – 208 с.
21. Дистерверг, А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / А. Дистерверг. – М. : Учпедгиз, 1956. – 373 с.
22. Дмитриев, А. А. Теоретические основы физического воспитания аномальных детей [Текст] / А. А. Дмитриев // Межвуз. сб. науч. трудов. – Красноярск, 1991. – С. 3-15
23. Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников [Текст] / Н. И. Дьякова. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.
24. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : ЭКСМО, 2011. – 188 с.
25. Журова, Л. Е. Диагностика готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе [Текст] / Л. Е. Журова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова ; под ред. Л. Е. Журовой. – Тула : Родничок, 1999. – 832 с.
26. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] : учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С. Д. Забрамная – М. : Просвещение ; Владос, 1995. – 112 с.
27. Зайцев, А. А. Физическое воспитание дошкольников [Текст] : учеб. пособие / А. А. Зайцев, Е. В. Конеева, Н. К. Полещук [и др.]. – Калининград, 1997. – 71 с.

28. Запорожец, А. В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики / А. В. Запорожец ; под редакцией А. В. Запорожца, Г. А. Марковой. – М. : Просвещение, 2005. – 980 с.
29. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Д. Н. Исаев. – М. : Речь, 2003. – 391 с.
30. Калинина, И. Л. Учим детей читать и писать [Текст] : книга для родителей, учителей начальных классов и логопедов / И. Л. Калинина. – М. : Издательство «Флинта», 2003. – 64 с.
31. Калмыкова, Е. А. Психология лиц с умственной отсталостью [Текст] : уч.-метод. пособие / Е. А. Калмыкова. – М. : Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.
32. Кантор, В. З. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы подготовки кадров [Текст] / В. З. Кантор // Здоровьесберегающее образование. – М., 2014. – № 4. – С. 20-23.
33. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст] : пособие для логопедов / Г. А. Каше. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с.
34. Конева, О. Б. Психологическая готовность детей к школе [Текст] : учеб. пособие / О. Б. Конева. – Челябинск, 2000. – 32 с.
35. Коноваленко, С. В. Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения [Текст] / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : ГНОМид, 2011. – 216 с.
36. Коноваленко, С. В. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза в играх и упражнениях [Текст] / С. В. Коноваленко, М. И. Кременецкая. – М. : Гном, 2016. – 32 с.
37. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
38. Краузе, Е. Н. Логопедия [Текст] / Е. Н. Краузе. – М. : Корона-Век, 2012. – 208 с.

39. Кукушкин, В. С. Логопедия в школе: Практический опыт [Текст] / В. С. Кукушкин, Л. А. Барсукова [и др.] ; под ред. В. С. Кукушкина. – изд. 3-е, перераб. и доп. – М. : Издательский центр «МарТ», 2010. – 368 с.
40. Курганская, Л. М. Малокомплектная школа: теория и практика [Текст] : учеб. – метод. пособие / Л. М. Курганская. – М. : ЛитКараВан, 2007. – 131 с.
41. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] : кн. для логопеда / Р. И. Лалаева. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 224 с.
42. Левина, Р. Е. Нарушение чтения и письма у детей [Текст] : хрестоматия по логопедии / Р. Е. Левина. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 423 с.
43. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1967. – 364 с.
44. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие / Е. А. Логинова ; под ред. Л. С. Волковой. – СПб. : Детство-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
45. Лурия, А. Р. Письмо и речь : Нейролингвистические исследования [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / А. Р. Лурия. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.
46. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом [Текст] : в 2-х ч. / Н. Н. Малофеев. – М. : Просвещение, 2013. Ч. 2 : Россия. – 2013. – 320 с.
47. Назарова, Н. М. Специальная педагогика [Текст] : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л. И. Аксенова, Т. Г. Богданова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. — 11-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. — 384 с.
48. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] : пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 256 с.

49. Об образовании [Текст] : федер. закон. – М. : Проспект, 2018. – 192 с.
50. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] : учеб. пособие / И. В. Белякова., В. Г. Петрова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
51. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы [Текст] / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2008. – 464 с.
52. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов [Текст] : учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
53. Пожиленко, Е. А. Методические рекомендации по постановке звуков [С], [Ш], [Р], [Л] [Текст] : пособие для логопедов / Е. А. Пожиленко. – М. : КАРО, 2009. – 256 с.
54. Поливанова, К. Н. Шестилетки: диагностика готовности к школе [Текст] / К. Н. Поливанова. – М. : ЭКСМО, 2009. – 208 с.
55. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи [Текст] : учеб. пособие / З. А. Репина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1995. – 121 с.
56. Рубинштейн, С. Я. Основы общей психологии [Текст] / С. Я. Рубинштейн. – М. : Питер, 2001. – 705 с.
57. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
58. Рунова, М. А. Двигательная активность ребенка в детском саду [Текст] / М. А. Рунова. – М. : Мозаика-Синтез, 2000. – 157 с.
59. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 1997. – 256 с.
60. Смирнова, И. А. Логопедия. Иллюстрированный справочник [Текст] / И. А. Смирнова. – М. : КАРО, 2014. – 232 с.

61. Смирнова, Л. Н. Логопедия. Играем со звуками. Речевой дидактический материал [Текст] : пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей / Л. Н. Смирнова. – М. : Мозаика – Синтез, 2005. – 56 с.
62. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст] / Е. Ф. Соботович. – М. : Классикс стиль, 2003. – 160 с.
63. Сорокин, В. М. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие / В. М. Сорокин ; под ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 216 с.
64. Спирова, Л. Ф. Соотношение между недостатками произношения, чтения и письма [Текст] / Л. Ф. Спирова ; под ред. Р. Е. Левиной // Вопросы логопедии. – М. : Учпедгиз, 2009. – С. 75-135.
65. Стародубова, Н. Г. Критерии готовности ребенка к обучению в школе [Текст] / Н. Г. Стародубова // Система воспитания и дополнительного образования детей: от детей до внедрения : матер. науч.- практ. конф, Бийск / НИЦ БПГУ, 2001. – С. 76-78.
66. Степаненкова, Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / Э. Я. Степаненкова. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
67. Ткаченко, Т. А. Развитие фонематического восприятия. Альбом дошкольника [Текст] : пос. для логопедов, воспитателей и родит. / Т. А. Ткаченко. – М. : Гном, 2005. – 32 с.
68. Тригер, Р. Д. Подготовка к обучению грамоте [Текст] : пособие для учителя / Р. Д. Тригер. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2000. – 80 с.
69. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты [Текст] : учеб.-метод. пособие / Н. М. Трубникова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1998. – 51 с.
70. Туревская, Е. И. Возрастная психология [Текст] / Е. И. Туревская. – Тула, 2002. – 48 с.

71. Утробина, К. К. Занимательная физкультура в детском саду для детей 5 – 7 лет [Текст] : учеб. пособие / К. К. Утробина. – М. : Гном и Д, 2008. – 128 с.
72. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
73. Фролов, П. Т. Особенности педагогического процесса в малокомплектной школе [Текст] : книга для учителя / П. Т. Фролов, Н. С. Соловецкий [и др.] ; под ред. П. Т. Фролова. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
74. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст] : уч. для пед. институтов / М. Е. Хватцев. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 245 с.
75. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] : учеб. пособие для логопедов, воспитателей, учителей нач. кл., студентов пед. училищ / Г. В. Чиркина [и др.]. – 3-е изд., испр. – М. : Аркти, 2005. – 239 с.
76. Чупров, Л. Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии [Текст] : учеб.-метод. пособие / Л. Ф. Чупров. – М. : Репринт РЕМ, 2013. – 184 с.
77. Шебеко, В. Н. Формирование личности ребенка дошкольного возраста средствами физической культуры [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / В. Н. Шебеко ; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова. – Москва, 2011. – 319 с.
78. Шинкарева, Е. Ю. Право на образование ребенка с ограниченными возможностями и его реализация в Российской Федерации : историко-правовое исследование [Текст] : дис. ... канд. юридических наук / Е. Ю. Шинкарева ; Рос. гос. социал. ин-т. – Москва, 2007. – 188 с.
79. Эльконин, Д. Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты [Текст] / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1956. – № 5. – С. 38-54.

80. Юрова, Е. В. 200 упражнений для развития письменной речи. Начальное обучение [Текст] / Е. В. Юрова. – М. : АКВАРИУМ ЛТД, 2000. – 208 с.
81. Ainscow, Mel. Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership [Text] / Mel Ainscow, Abba Sandill // International Journal of Inclusive Education. – 2010. – P. 401-416.
82. Kise, J. A. G. Differentiated coaching: A framework for helping teachers change [Text] / J. A. Kise // Thousand Oaks, CA: Corwin Press. – 2006. – 117 p.
83. Mitchell, D. What really works in special and inclusive education (Using evidence-based teaching strategies) [Text] / D. Mitchell. – Routledge, New York. – 2008. – 25 p.
84. Williams, J. R. A. Experience of Inclusive Education in European Countries [Text] / J. R. A. Williams. – Bristol : Centre for Studies in Inclusive Education, 2010. – P. 12-24.
85. Wray, D. Teaching literacy effectively [Text] / D. Wray, J. Medwell. – London : Routledge Falmer. – 2001. – 184 p.